Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0870274
Centre d'intérêt: 110

Gagné, Jean.

Application de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman au discours de la Centrale de l'enseignement du Québec dans la publication : "Pour une école de masse à bâtir maintenant" / par Jean Gagné. -- [Trois-Rivières?] : J. Gagné, 1986.
v, 138 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. Rapport de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation. Bibliogr.: f. 132-139.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Analyse de contenu * Analyse textuelle * Discours * Attitude du syndicat * Syndicat * Education

Identificateur(s) de nom: Centrale de l'enseignement du Québec * Perelman, Chaim

La recherche poursuit trois objectifs: 1. approfondir la connaissance de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman; 2. l'appliquer en montrant sa fécondité comme modèle de rigueur applicable en sciences de l'éducation; 3. approfondir la connaissance des propositions de discours de la CEQ qui sont porteuses de préoccupations éducatives. L'auteur a retenu, pour fins d'analyse, les schèmes de dissociation ou dissociations notionnelles. Celles-ci lui ont permis de déterminer certains aspects de la structure des champs conceptuels et propositionnels du discours de la CEQ et de circonscrire le cadre référentiel du discours de la CEQ dans sa proposition "Pour une école de masse à bâtir maintenant". L'analyse fait voir l'originalité du discours de la CEQ tant au niveau conceptuel (centré sur des propositions éducatives et socio-culturelles) que propositionnel (centré sur des propositions d'actions syndicales et sociales). Elle met aussi en lumière les aménagements que la CEQ a dû produire en regard de son contexte de référence (champ référentiel). À titre d'exemple, mentionnons un renversement capital: la défense de la majorité francophone et la défense des minorités religieuses.

Type de document: r

EDUQ 8870274

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Jean Gagné

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Pierre Angenot

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Application de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman au discours de la centrale de l'enseignement du Québec dans la publication Pour une école de masse à bâtir maintenant.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE

Résumé:* Application de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman au discours de la centrale de l'enseignement du Québec dans la publication Pour une école de masse à bâtir maintenant.

Nous nous proposons, dans ce rapport de recherche, de nous arrêter à deux objets principaux: la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman comme outil d'analyse du discours et le discours de la C.E.Q. comme domaine d'application de cet outil d'analyse.

Pour ce faire nous avons poursuivi trois objectifs interreliés et complémentaires:

A) Approfondir notre connaissance de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman;

B) Mettre en application quelques paramètres de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman et montrer sa fécondité comme modèle de rigueur applicable en sciences de l'éducation;

C) Approfondir notre connaissance des propositions du discours de la centrale de l'enseignement du Québec qui sont porteuses de préoccupations éducatives.

La théorie de l'argumentation de Chaim Perelman nous fournit un très grand nombre de renseignements qui interagissent entre (et sur) un orateur et son auditoire. Ainsi nous pouvons relever entre autres comme points majeurs: l'accord des esprits préalables à toute argumentation, les prémisses de l'argumentation comme point d'ancrage rendant possible la plus ou moins grande intensité de conviction ou de persuasion de l'auditoire, etc... Nous retenons aussi que cette théorie rompt avec les traditions cartésiennes de l'évidence pour favoriser l'étude d'un phénomène qui jusque là était considéré comme insondable: le discours.

Pour nos fins d'analyse, nous avons retenu principalement de la théorie de l'argumentation de Chaim Perelman, les schèmes de dissociation autrement appelés dissociations notionnelles. Celles-ci,nuancées par leur capacité de fonder, nous ont permis d'établir des niveaux hiérarchiques de fondement qui nous ont menés à déterminer certains aspects de la structure des champs conceptuel et propositionnel du discours de la C.E.Q. Ultérieurement nous avons pu circonscrire le cadre référentiel dans lequel a pris place le discours de la C.E.Q. dans sa proposition d'école: Pour une école de masse à bâtir maintenant.

* *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

Notre outil d'analyse s'est montré révélateur sous plusieurs aspects. Ainsi il nous a permis de faire voir l'originalité du discours de la C.E.Q. tant au niveau conceptuel (centré sur des propositions éducatives et socio-culturelles) que propositionnel (centré sur des propositions d'actions syndicales ou sociales). Par ailleurs il nous a aussi montré sa fécondité à mettre en lumière les aménagements que la C.E.Q. a dû produire en regard de son contexte de référence (champ référentiel).

A titre d'exemple mentionnons un renversement capital : la défense de la majorité francophone et la défense des minorités religieuses. Voilà qui surprend dans le discours de la centrale de l'enseignement du Québec...

Principales références:

C.E.Q. Pour une école de masse à bâtir maintenant: proposition d'école, 1978, S.L.: C.E.Q.

PERELMAN, Ch., L. OLBRECHTS-TYTECA. Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique, 1958, Paris, P.U.F.

Signature du candidat

Date: 2 octobre 1986.

Signature du directeur de recherche

Date: 2/10/1986

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

PAR

JEAN GAGNE

PROGRAMME DE MAÎTRISE EN EDUCATION

APPLICATION DE LA THEORIE DE L'ARGUMENTATION DE CHAIM PERELMAN AU DISCOURS DE LA CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC DANS LA PUBLICATION : POUR UNE ECOLE DE MASSE A BÂTIR MAINTENANT.

SEPTEMBRE 1986

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

Ce travail de recherche a été produit dans le cadre des séminaires du projet FCAC EQ-1880 : Epistémologie des discours pédagogiques au Québec (1981-1984). L'Equipe des professeurs impliqués dans le projet de recherche se composait de MM. A. Adan, P. Angenot, B. Balmer, L. Morin. La production et la réalisation de ce travail ont bénéficié du soutien du Fonds FCAC, volet Equipes et Séminaires.

Pierre Angenot,
Responsable administratif
(1981-1984)

REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à M. Pierre Angenot et à son collègue M. Blaise Balmer pour toute l'énergie, le savoir et l'aide qu'ils m'ont apportés dans un esprit de grande générosité. Je leur en suis très reconnaissant. J'espère que ce travail saura leur faire honneur.

Sincères remerciements,

Jean Cagné

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS IV

PREAMBULE 1

INTRODUCTION 6

PARTIE I

LA THEORIE DE L'ARGUMENTATION DE CHAIM PERELMAN

1-) Un outil d'analyse de discours pédagogique 12

2-) L'orateur et l'auditoire, prémisses et accord des esprits 16

3-) Effet de l'argumentation : convaincre et persuader 19

4-) La dissociation des notions 21

5-) Niveaux de lecture : champs référentiel, conceptuel et propositionnel

a) Champ référentiel 25

b) Champ conceptuel 32

c) Champ propositionnel 34

6-) Champs référentiel, conceptuel et propositionnel : dynamique organisationnelle 37

PARTIE II

ITINERAIRE METHODOLOGIQUE : PRESENTATION DU CORPUS 42

PARTIE III

LE DISCOURS DE LA C.E.Q.

1-) Champ conceptuel 61

2-) Champ propositionnel 78

3-) Champ référentiel 98

CONCLUSION 121

BIBLIOGRAPHIE 132

PREAMBULE

PREAMBULE

Aussi loin que peut porter la science, peu importe sous quelle manifestation elle le fait, sa prétention ne peut dépasser les réalités qu'elle tente de saisir, sonder, comprendre et manipuler. Or si nous y avons accordé, historiquement parlant du moins, une haute crédibilité, souvent méritée d'ailleurs, l'histoire nous est aussi témoin que cette science nous a souvent fait persister dans l'erreur. Nul ne peut en douter. Cependant il ne faut pas tant s'en prendre à celle-ci et à ses méthodes comme à l'homme qui, derrière ces outils inertes, manipule au gré de ses intentions. C'est ce qui fait qu'aussi nobles que soient les intentions des fondateurs de cette science, des gaucheries ont persisté et persistent encore. C'est aussi ce qui donne lieu à des réalisations scientifiques qui ne remplissent pas toujours leurs véritables fonctions d'explication et de compréhension des objets ou phénomènes qui composent notre univers. Trop souvent notre volonté a vaincu la noblesse au profit de résultats que nous avions anticipés. Trop souvent nous avons cherché des éléments de preuve de nos perceptions initiales dans une totale ignorance de l'interférence que nous représentions . Nous avons aussi, souvent, tablé sur des méthodes qui ne pouvaient rendre

raison des réalités que nous voulions élucider.

Par ces propos je ne cherche pas à réinventer le monde mais simplement à mettre en garde contre ce que je me perçois être comme homme, comme homme qui cherche.

Chaim Perelman nous dit dès le début de son Traité de l'argumentation : "Nous sommes cependant convaincus que ces mêmes énoncés argumentatifs (ceux analysés dans son traité) pourraient être autrement analysés, selon d'autres plans de clivage."

Il évoque par là qu'il accepte d'emblée de croire qu'un autre chercheur pourrait éventuellement partir de plans différents. Mais lorsqu'on connaît l'importance du plan dans la réalisation de l'édifice, l'on sait pertinemment que les résultats peuvent être tout autres. N'est-ce pas là que nous devrions tous nous trouver, nous qui prétendons à l'épithète de chercheur. Surtout lorsqu'on sait et qu'on répète que plus on apprend, plus on s'aperçoit que l'on sait peu de choses au vu de l'ensemble des savoirs. Des constatations de cet ordre nous dictent, il me semble, une grande modestie; de toute évidence, grâce à celle que manifestent des Perelman, la critique des savoirs devient capable de progrès considérables.

C'est donc grâce à cet homme, et à quelques autres, que j'entends demander aux lecteurs de ce travail de garder à l'esprit que cette mince contribution à l'édifice scientifique ne peut être réfléchie autrement que comme point de vue, c'est-à-dire un point où, lorsque physique-

ment j'y suis placé, personne ne peut l'occuper simultanément. Quiconque serait derrière moi, en avant de moi, à gauche ou à droite, au dessus ou en dessous, de telle sorte qu'un seul (moi-même) pourra appréhender, de ce point d'appui, la perspective d'un objet donné. Il en va de même du point de vue scientifique en cours d'élaboration si l'on considère les caractéristiques sociales, culturelles et psychologiques de tout observateur-chercheur qui adopte un modèle de rigueur quelconque faisant office de point d'appui à ses recherches et conséquemment aux résultats qui en découleront. Or, ce modèle de rigueur, on le sait bien, est lui-même appuyé sur des fondements particuliers : ceux qui soutiennent la recevabilité de nos bonnes raisons.

Mon choix d'outil d'analyse se fait donc, en ce sens, selon un "point de vue" et tout le travail qui s'en suit aussi. Même s'il se découvre des affinités avec d'autres positions, ceci ne change en rien sa qualité de point de vue. Je ne veux pas par cette explication en accentuer l'aspect péjoratif (opinion), mais plutôt insister sur le fait quelquefois négligé que la perspective scientifique se doit, par sa nature même, d'être critiquée et analysée afin d'aboutir à de meilleures synthèses de sorte que ce point de vue évolue et s'enrichisse dans le temps sans chercher pour autant à en faire une vérité absolue ou une évidence définitive.

Pascal disait : "Les choses sont vraies ou fausses, selon la face par où on les regarde. La volonté qui se plaît à l'une plus qu'à l'autre, détourne l'esprit de considérer les qualités de celle qu'elle

n'aime pas à voir; et ainsi l'esprit, marchant d'une pièce avec la volonté, s'arrête à regarder la face qu'elle aime; et ainsi il en juge par ce qu'il y voit." (1)

Perelman y ajoute: 'C'est presqu'un lieu commun que l'insistance sur la façon dont nos espoirs et nos désirs déterminent nos convictions." (2) "L'objectivité, quand elle concerne l'argumentation, doit être repensée, réinterprétée, pour qu'elle puisse avoir un sens dans une conception qui se refuse à séparer une affirmation, de la personne de celui qui la pose." (3)

C'est donc conscient de cette réalité que j'ai réalisé cette recherche.

---

1. C. Perelman, Traité de l'argumentation, pp. 80-81.
2. C. Perelman, Traité de l'argumentation, p. 80.
3. Idem., p. 78.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

De tous temps l'homme a cherché à s'expliquer les comments et les pourquois des choses qui l'entourent dans l'univers. Certains phénomènes furent découverts ou élucidés par hasard ou après de longs tâtonnements. D'autres ont requis des opérations plus systématiques. Enfin, d'autres phénomènes, de par leur complexité et leur mouvance continuelle, restaient difficilement sondables, par exemple tout le domaine des sciences humaines, l'homme en premier lieu, la société, la culture. L'un de ces objets de connaissance difficile à saisir est le discours. On sait que celui-ci fut l'objet d'attentions particulières pendant l'Antiquité; qu'il suffise de se rappeler Socrate, Platon et Aristote, l'art oratoire ou la rhétorique ancienne. Toutefois, le discours comme domaine de rigueur fut laissé dans l'ombre pendant plusieurs siècles. Et voilà que depuis quelques décennies il est remis à l'honneur comme un élément essentiel de pratique scientifique : théories de l'information, théories de la communication, analyse de contenu, analyse sémiotique, analyse du discours, etc.

Pour notre part nous nous intéresserons au discours et à son analyse par le biais de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman.

Plus particulièrement nous fixerons notre attention sur le discours de la centrale de l'enseignement du Québec. Nous nous proposons donc dans ce rapport de nous arrêter à deux phénomènes principaux: la théorie de l'argumentation comme outil d'analyse de discours et le discours de la C.E.Q.

D'abord un outil d'analyse de discours : la théorie de l'argumentation. Cette théorie nous incite à parler d'entrée de jeu du discours comme outil de pouvoir et de discrimination. Dans la même veine nous devons signaler que différentes approches scientifiques furent élaborées pour appréhender le discours comme objet de connaissance et que celle que nous utiliserons se distinguera d'abord par le fait qu'elle vise l'analyse du discours argumentatif et qu'elle s'inspire de la rhétorique. Perelman a développé une théorie qui démontre le bien-fondé de la démarche argumentative comme modèle de rigueur, comme modèle de la rationalité située, et qui, du même coup, s'oppose à la théorie de l'évidence pour promouvoir une conception pluraliste de la connaissance.

En ce qui concerne cette théorie de l'argumentation, nous voulons saisir sa signification et son efficacité comme outil d'analyse du discours. Cet outil que nous appliquerons au discours de la C.E.Q. se révélera de lui-même tout au long de son utilisation. Ainsi nous pourrons apprécier sa valeur, son originalité et l'efficacité de son essence même. Nous pouvons déjà en dire que c'est un outil d'analyse qualitative, non standardisé, qui ne mène pas d'office à une classification. Son utilisation et les résultats qui en découlent permettraient à des praticiens de l'éducation d'opérer des choix plus lucides parce qu'ayant une

compréhension plus objective et plus profonde des objets à discriminer. En effet, notre outil nous offre la possibilité de comprendre un discours pour lui-même, intrinsèquement, et aussi en rapport avec ses conditions d'apparition, sans empêcher des comparaisons ultérieures.

Ensuite, à l'aide de cet outil d'analyse, nous étudierons le discours de la centrale de l'enseignement du Québec. Plusieurs raisons nous incitent à choisir ce discours comme objet à analyser. Non seulement la C.E.Q. est présente sur l'échiquier des rapports de force québécois, mais la valeur de ses préoccupations éducatives est indéniable et pour le moins originale. De plus, au fil de l'histoire, la C.E.Q., considérée comme porteuse d'une idéologie dite de gauche (souvent présentée comme universelle), a su s'imposer et est aujourd'hui reconnue comme "institution" et comme "le syndicat" des enseignants québécois.

Nous chercherons à comprendre ce sur quoi les propositions de la C.E.Q. se fondent, quelles sont leurs conditions d'émergence, c'est-à-dire à faire voir dans quel contexte s'effectue la construction du discours céquiste en question. Il nous faudra, pour ce faire, définir son champ conceptuel c'est-à-dire ses couples de notions-clé qui dessinent le centre de gravité des fondements philosophiques, données motrices du discours; son champ référentiel, c'est-à-dire les données contextuelles d'émergence du discours et son champ propositionnel, c'est-à-dire les énoncés soumis à l'adhésion de l'auditoire en vue de l'action. Il s'agit donc de déterminer quelle est l'originalité de figure du discours de la C.E.Q., en quoi il se distingue spécifiquement.

Nous voulons plus précisément effectuer une lecture approfondie des propositions discursives de la C.E.Q., dépassant par là les lectures "naïves", pour faire ressortir les données motrices, fondatrices et ce, tout à la fois de façon restreinte et dynamique:

- Restreinte dans le sens où nous nous arrêterons à un moment précis de l'histoire de la C.E.Q. et à une partie de sa production discursive. Ainsi la qualité du discours choisi "Une école de masse à bâtir maintenant" et les propositions que nous analyserons, permettront une incursion directe au coeur même du discours plus général de la C.E.Q. Nous y reviendrons plus loin.

- Dynamique parce que nous tenterons, dans une perspective épistémologique, de saisir des conditions complexes et multiples d'apparition et d'intelligibilité des propositions de la C.E.Q.

Comme nous l'avons déjà annoncé, le discours céquiste ne sera pas traité ici dans son ensemble; un tel travail déborderait largement l'envergure et la nature même d'un rapport de recherche. Nous nous en tiendrons donc à un certain nombre de propositions que nous choisirons judicieusement dans la publication Pour une école de masse à bâtir maintenant : proposition d'école.

En résumé nous tenterons de comprendre la nature spécifique de la dimension pédagogique du discours de la C.E.Q. dans la publication ci-haut mentionnée telle qu'on peut l'appréhender à partir de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman.

Ceci se traduit par trois objectifs de recherche interreliés et complémentaires:

A. Approfondir notre connaissance de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman;

B. Mettre en application quelques paramètres de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman et montrer sa fécondité comme modèle de rigueur applicable en sciences humaines et par conséquent en sciences de l'éducation;

C. Approfondir notre connaissance des propositions du discours de la centrale de l'enseignement du Québec qui sont porteuses de préoccupations éducatives.

PARTIE I

PREMIERE PARTIE:

LA THEORIE DE L'ARGUMENTATION DE CH. PERELMAN

1. UN OUTIL D'ANALYSE DU DISCOURS

Nous avons choisi un outil d'analyse qui se fonde sur une oeuvre maîtresse dans le champ de la philosophie moderne : le traité de l'argumentation de Chaim Perelman et L. Olbrechts-Tyteca. Ce traité et les publications que Ch.Perelman a produites,avant ou après sa parution,marquent par leur lucidité et leur originalité.

La théorie de l'argumentation développée par Perelman rompt avec une tradition cartésienne (philosophie de l'évidence) dans l'appréhension des connaissances et propose de renouer avec l'ancienne rhétorique afin d'élaborer un outil d'analyse du discours.

> "Le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul. Or la conception nettement exprimée par Descartes dans la première partie du Discours de la méthode était de tenir "presque pour faux tout ce qui n'était que vraisemblable"." (4)
>
> "Il en résulte que les raisonnements étrangers au domaine purement formel échappent à la logique, et par là aussi à la raison" (5)

---

4. Ch. Perelman, op. cit., p. 2.
5. Idem, p. 3.

"/.../ notre traité se rattache surtout aux préoccupations de la Renaissance et, par delà à celles des auteurs grecs et latins qui ont étudié l'art de persuader et de convaincre, la technique de la délibération et de la discussion." (6)

Voilà quelques citations qui dès l'abord nous conduisent au coeur du sujet. La vision de Perelman tranche avec celle de Descartes en particulier en élaborant un modèle de rationalité (logique du vraisemblable) qui,contrairement à la démonstration scientifique classique, s'appliquera à saisir des phénomènes complexes qui échappent au formalisme de la règle et du calcul mathématique. La démonstration comme modèle de rationalité relève de la certitude, du calcul, de la logique formelle; cette démarche est reconnue et fiable. Cependant elle nie la possibilité de saisir ou de comprendre tout ce qui n'est pas évident, véritable, etc. Perelman nous propose,pour sa part,un procédé rationnel qui relève du vraisemblable, du plausible : l'argumentation.

"Sa validité est affaire de degré : elle est plus ou moins forte... Elle n'est jamais close : on peut toujours viser à la renforcer en accumulant des arguments convergents." (7)

Nous ne retrouvons pas dans l'argumentation la précision de déroulement du procédé démonstratif. Toutefois, cela n'enlève rien au procédé argumentatif en terme de rigueur et d'efficacité comme modèle de raison. Non seulement son usage est commun à tous les principes so-

---

6. Idem, p. 6.
7. Idem, p. 18.

ciaux,mais sa crédibilité ne fait nul doute quant à son utilisation comme processus de mise en forme et d'appréhension des phénomènes de quelqu'ordre qu'ils soient.

On peut définir les procédés argumentatifs comme moyen d'influencer l'intensité d'adhésion d'un auditoire aux thèses ou propositions qu'on lui expose. Ce simple parcours entre un orateur et son auditoire conduit, avec le traité de l'argumentation, à une théorie de l'argumentation dont on pourra en fin de compte dégager un outil d'analyse de discours.

L'outil d'analyse que nous nous apprêtons à décrire, suite à un bref exposé de la théorie de l'argumentation, est sophistiqué, non standardisé et adaptable à différents discours. Ceci tient au fait que l'objet à analyser, le discours, est un objet de connaissance complexe et aussi diversifié qu'il y a d'orateurs, de fondements et de sujets à débattre . M. Fernand Dumont dans son bel ouvrage sur les idéologies nous présente des passages plus qu'appropriés sur le discours idéologique, qui restent applicables tout aussi bien au discours en général :

> "Instrument de discrimination, le discours idéologique doit être un système. Il s'offre à l'adhésion, il doit démontrer sa validité, d'autant plus, qu'il est d'ordinaire en polémique avec d'autres. Il s'adresse à des agents, à des sujets existants ou éventuels; il est moins un ensemble de notions qu'un ensemble d'argumentations. D'une certaine manière, il abolit par

anticipation les antinomies de l'action. Mais, aussi bien, il les révèle, les met en place; l'achèvement qu'il propose, il suggère à l'action de le refaire. C'est avant tout comme tel qu'il doit être déchiffré : comme étant à la fois reconnaissance des antinomies de l'action et tentatives pour les surmonter. Concrètement, ces antinomies et ces raccords sont aussi diversifiés que le sont les idéologies empiriquement repérables. Il n'est pas question d'en tenter un inventaire. On peut pourtant en discerner les modalités de fond : définition d'une situation en vue de l'action, l'idéologie doit essentiellement concilier fait et valeur." (8)

Cette analyse magistrale nous donne une vue d'ensemble en peu de mots, mais combien précis et justes, du domaine que nous nous apprêtons à sonder.

Voilà qui augure bien d'un outil d'analyse complexe pour un objet à analyser qui ne l'est pas moins. Voyons maintenant sommairement les paramètres de la théorie de l'argumentation tels que présentés par Ch. Perelman.

*

8. F. Dumont, Les idéologies, p. 113.

2. L'ORATEUR ET L'AUDITOIRE, PREMISSES ET ACCORD DES ESPRITS

Si nous pouvons affirmer que l'orateur (à la manière de l'émetteur dans les théories de la communication) comme producteur de discours doit s'ajuster à son auditoire, il faut ajouter qu'il est aussi le constructeur de son auditoire. Ainsi l'orateur qui prend soin, comme il se doit, d'adapter à l'époque, au lieu et aux circonstances, le discours qu'il tient, doit partir de prémisses qui détermineront en quelque sorte ceux à qui il veut s'adresser.

"Pour qu'il y ait argumentation, il faut que, à un moment donné, une communauté des esprits effective se réalise." (9) Cette courte citation de Perelman nous indique qu'un orateur ne peut argumenter si ses prémisses ne font pas accord entre lui et son auditoire. Mais cet accord dépend largement de ce que peut chercher l'orateur comme prémisses en tenant compte de son champ conceptuel intrinsèque et des propositions qu'il entend soumettre à l'examen des auditeurs. Dans ce contexte,les prémisses deviennent pratiquement des critères de définition d'un auditoire susceptible d'accepter les propositions de l'orateur.

Ainsi quand la Centrale de l'enseignement du Québec prend position pour que les travailleurs possèdent en majorité les moyens de production, pour la déconfessionnalisation des écoles et pour la supériorité des caractères acquis dans le développement de la personne, elle vient de poser des jalons dans la construction de son auditoire. Il apparaît

---

9. Ch. Perelman, op. cit., p. 18.

assez certain que les partisans de la propriété privée des moyens de production, de l'école confessionnelle et de l'innéisme dans le développement humain seront difficilement disposés à écouter les propositions qui suivront les prémisses du discours de la C.E.Q. Alors, comment pourraient-ils les examiner?...

C'est ainsi qu'en posant, chemin faisant, (tout au long de son discours) des concepts (comme prémisses) ou des prémisses, l'orateur tracera le contour d'un cercle de sympathisants potentiels susceptibles d'être convaincus ou persuadés par son discours : un auditoire qui, potentiellement, acceptera les concepts clés et les prémisses de l'orateur, tout en s'exposant volontiers à l'argumentation de l'orateur et aux effets de celle-ci.

En somme, l'auditoire se trouve composé de l'ensemble de ceux que l'orateur a choisi d'influencer par son argumentation. Du reste, c'est à l'orateur de déterminer qui il veut bien influencer.

> "Les valeurs admises par l'auditoire, le prestige de l'orateur, le langage même dont il se sert, tous ces éléments sont en constante interaction quand il s'agit de gagner l'adhésion des esprits. La logique formelle a éliminé tous ces problèmes de sa technique démonstrative, grâce à un ensemble de conventions parfaitement fondées dans un domaine du savoir purement théorique. Mais, ce serait s'aveugler et méconnaître certains aspects fondamentaux de la pensée humaine, que d'ignorer l'influence que les besoins de décision et d'action exercent sur le langage et la pensée." (10)

---

10. Idem., p. 178.

Si la connaissance de l'auditoire est essentielle pour assurer l'efficacité du discours de l'orateur, en retour, il revient à l'auditoire de faire en sorte que les orateurs soient valables et compétents.

> "La connaissance de ceux que l'on se propose de gagner est donc une condition préalable de toute argumentation efficace." (11)

> "Mais, à y regarder de plus près, connaître l'auditoire, c'est aussi savoir, d'une part, comment on peut assurer son conditionnement, d'autre part, quel est, à chaque instant du discours, le conditionnement qui a été réalisé." (12)

> "Ce dernier conditionnement ne peut être réalisé que par l'adaptation continue de l'orateur à l'auditoire." (13)

> "C'est en effet à l'auditoire que revient le rôle majeur pour déterminer la qualité de l'argumentation et le comportement des orateurs." (14)

Le moment venu, il conviendra donc d'examiner quelle représentation la C.E.Q. s'est faite des opinions et des valeurs exprimées par les destinataires de son discours, et plus précisemment de quelle manière la mise en forme de ses éléments constitutifs (hiérarchie des concepts, des énoncés) est déterminée par leur prise en considération.

*

---

11. Idem., p. 26.
12. Idem., p. 30.
13. Idem., p. 30.
14. Idem., p. 32.

3. EFFET DE L'ARGUMENTATION : CONVAINCRE ET PERSUADER

Nous pouvons retenir de ces premières constatations que l'orateur cherche l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'il expose. Pour ce faire, en tant que constructeur de son auditoire, il est de première importance qu'il réalise un choix judicieux des prémisses puisqu'en plus de circonscrire un auditoire, c'est sur ces prémisses qu'il devra appuyer son argumentation, la développer, pour enfin soumettre ses propositions nouvelles. D'autre part, le bon orateur sait que tout l'effet de l'argumentation à venir dépend de l'accord des esprits qui s'établira entre lui et son auditoire. Il faut insister, car le point de départ de l'argumentation se trouve là; et c'est la condition indispensable à la poursuite du raisonnement et à la recevabilité du discours dans ses prolongements ultérieurs.

> "En effet le déroulement aussi bien que le point de départ de l'argumentation supposent accord de l'auditoire." (15)

> "L'orateur en utilisant les prémisses qui serviront de fondement à sa construction, table sur l'adhésion de ses auditeurs aux propositions de départ, mais ceux-ci peuvent la lui refuser..." (16)

Or le but de toute argumentation est, selon Perelman, de convaincre ou de persuader un auditoire. L'effet que recherche l'orateur par son argumentation, est d'influencer son auditoire au point d'augmenter

---

15. Idem., p. 87.
16. Idem., p. 87.

son niveau d'adhésion; soit en le conduisant à l'action concrète (persuader) ou tout au moins en le rendant mieux disposé à l'action (convaincre). Dans la mesure où l'orateur réussit efficacement cette tâche, il aura ou non atteint ses objectifs.

*

4. LA DISSOCIATION DES NOTIONS

Pour les besoins de notre étude, nous nous arrêterons exclusivement à la dissociation des notions comme technique argumentative. Non que les autres techniques argumentatives (les arguments quasi-logiques, les arguments basés sur la structure du réel et les liaisons qui fondent la structure du réel) ne soient pas intéressantes, mais elles nous semblent moins fondamentales en ce qui concerne l'établissement du champ conceptuel du discours. Et c'est là surtout, c'est-à-dire pour l'élaboration du champ conceptuel, que ces techniques argumentatives devraient attirer notre attention. Or, la dissociation des notions, dans ce sens, joue un rôle majeur en plus d'être un des points saillants de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman. Notons cependant, qu'au cours de l'analyse, nous évoquerons au passage les différentes techniques mises en oeuvre dans le discours de la C.E.Q.

La dissociation des notions consiste principalement dans l'aménagement progressif d'un champ conceptuel dans le cadre duquel l'orateur élabore sa vision du réel. Le producteur de discours choisit donc d'articuler systématiquement un réseau de concepts pour établir un départage décisif entre ce qui, à ses yeux, constitue l'apparence et la réalité, et pour le faire reconnaître. Cette opération minutieuse exige de l'orateur un effort particulier.

A ce sujet Perelman nous dit :

"Alors que les apparences peuvent s'opposer, le réel est cohérent : son élaboration aura pour effet de dissocier, parmi les apparences, celles qui sont trompeuses de celles qui correspondent au réel." (17)

Et il ajoute :

"Il n'est pas douteux que la nécessité de distinguer l'apparence de la réalité est née de certaines difficultés, de certaines incompatibilités entre apparences; celles-ci ne pouvaient, toutes, être considérées comme exprimant la réalité, si l'on part de l'hypothèse que tous les aspects du réel sont compatibles entre eux. Le bâton, plongé partiellement dans l'eau, paraît courbé, quand on le regarde, et droit, quand on le touche, mais en réalité, il ne peut être simultanément courbé et droit." (18)

Sélectionner ce qui,dans le réel,nous semble le réel et l'apparent consiste à discriminer parmi les apparences, celles qui nous semblent les plus pertinentes, en terme d'interprétation du réel,et à rejeter les autres justement comme apparentes. C'est cette sélection discriminatoire de fond qui donne lieu à la construction du champ conceptuel du discours. La discrimination s'effectue par rapport à des notions, et en leur sein,de telle sorte que des couples de notions apparaissent au fil de la construction conceptuelle du producteur de discours. Ainsi, au sein d'une notion l'orateur privilègiera les aspects qui lui semblent réels et disqualifiera les aspects qui semblent apparents. Perelman

---

17. Idem., p. 556.
18. Idem., p. 556.

suggère comme couple philosophique de base, le couple Apparence / Réalité qui correspond au Terme I / Terme II

Le terme I sera dans le discours la conception dévalorisée, la représentation de la fausse conception, de l'erreur. C'est en son sein que s'effectue la dissociation qui engendre le terme II. Le terme II sera valorisé et présenté comme le réel; en ce sens il sera la norme qui permettra de distinguer les aspects valables du terme I (le terme II en définitive). Le terme II ne se comprend donc que par le terme I. Plus haut, nous parlions du discours comme construction de l'orateur; c'est particulièrement ici que celle-ci se concrétise. L'orateur construit ici le champ conceptuel qui conditionnera l'ensemble de l'argumentation. En quelque sorte, le champ conceptuel est la prémisse des prémisses. Notons au passage que si nous avions jusqu'ici établi une dichotomie entre prémisses et champ conceptuel, nous sommes conscients qu'ils sont très étroitement liés, au point où les deux se confondent.

L'exercice du producteur de discours en regard de la dissociation des notions consiste donc en définitive à construire le réseau des notions de son discours en discriminant parmi les apparences, élaborant ainsi ce qu'il entend présenter comme étant sa vision du réel. L'ensemble du discours, argumentations, fondements, données, etc., seront donc marqués par cette première architecture qui prédéterminera d'une façon progressivement contraignante les directions et les articulations des développements ultérieurs.

*

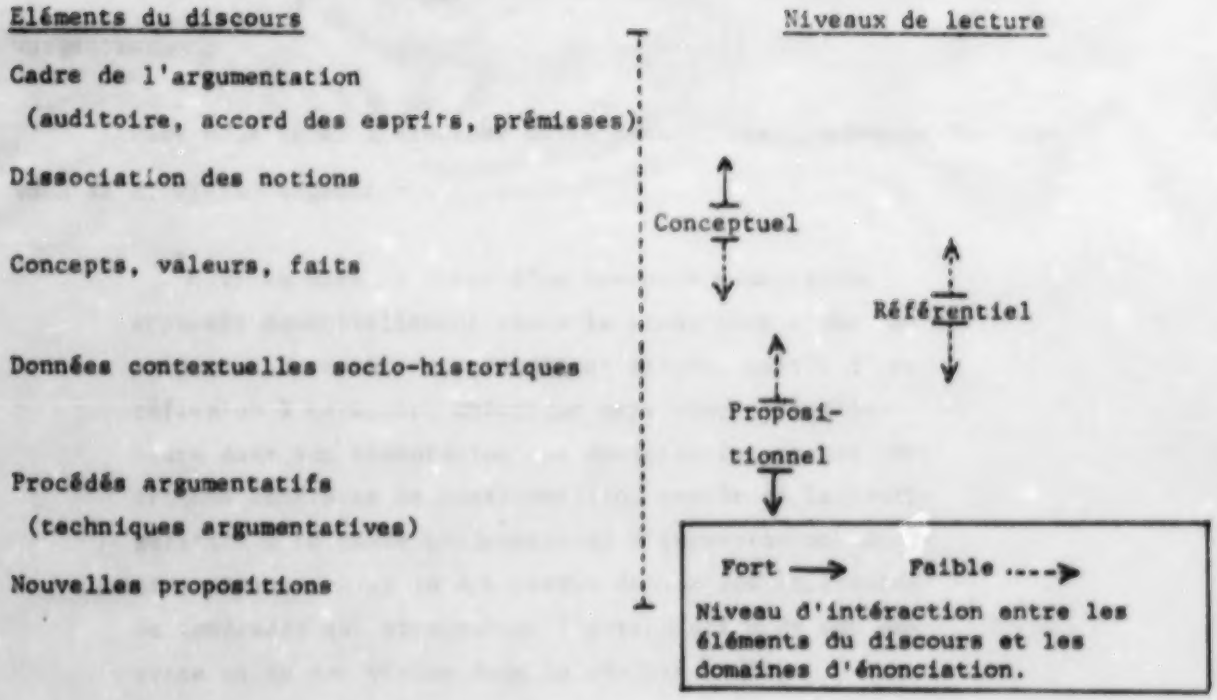
5. CHAMPS REFERENTIEL, CONCEPTUEL ET PROPOSITIONNEL : TROIS NIVEAUX DE LECTURE

Les trois domaines d'exploration que nous avons délimités en nous fondant sur la théorie de l'argumentation sont les champs conceptuel, propositionnel et référentiel. Ce découpage n'est pas présent sous cette forme dans le traité de Perelman; toutefois il nous faut y souscrire pour une raison fondamentale : cette perspective d'analyse nous fournira des repères pour le développement de notre itinéraire méthodologique. Ces champs correspondent à toute fin pratique à trois niveaux de lecture d'un même texte. Sous ce rapport nous nous rapprochons des travaux de M. Pierre Angenot, et en particulier de ses analyses de l'approche "organique" du discours du Père Angers (19). Il reste que nous demeurons fidèles à la théorie de l'argumentation avec laquelle nous maintiendrons des liens serrés. Nous pouvons, à titre illustratif, établir dès à présent certains niveaux de correspondance entre ces champs du discours et la théorie de l'argumentation. Ainsi en fait foi le schéma* qui suit:

* Toutes les correspondances ne seront pas établies ici, il va de soi...

19. Pierre Angenot, Le champ de l'activité éducative "organique" : territoires et souterrains d'un domaine prophétique de repli, Edipeq, déc. 1980.

Théorie de l'argumentation



Il est à noter dès le départ et avec insistance, que ces trois champs sont étroitements liés. L'on ne saurait modifier l'un d'entre eux sans sentir de façon tangible un changement dans les deux autres et/ou dans leurs rapports. Nous disions à leur sujet qu'il s'agissait en quelque sorte de trois niveaux de lecture d'un discours. Il faut ajouter qu'ils conduisent à trois paliers d'analyse (d'une même analyse) d'un texte qui révèle ses aspects complémentaires et interactifs.

a) Le champ référentiel

Rappelons qu'il s'agit bien ici d'un niveau de lecture du discours. Ce niveau a ceci de particulier qu'il englobe l'ensemble des dimensions de la production discursive : à l'interne, il articule les deux autres ni-

veaux de lecture en assurant la cohésion de la construction de l'orateur; à l'externe, il marque des écarts spécifiques à l'égard des positions divergentes.

Pour nous aider à élucider notre pensée, inspirons-nous des travaux de M. Pierre Angenot :

> "/.../ la mise en forme d'un discours pédagogique apparaît essentiellement comme la production d'une représentation cohérente, fondée et située, tantôt d'une réflexion à caractère théorique mais soucieuse d'inclure dans son élaboration une anticipation de ses conditions concrètes de praticabilité, tantôt de la configuration d'un geste professionnel d'intervention éducative attentif à ne jamais perdre de vue les références de fondement qui structurent l'articulation de son emprise et de ses visées dans la réalité." (20)

Les analyses effectuées au niveau du champ référentiel visent donc à mettre en évidence les fonctions argumentatives des énoncés; M. Angenot a proposé de répartir ces fonctions en quatre catégories en recommandant toutefois de ne pas perdre de vue que, dans la trame naturelle du discours, ces fonctions sont en étroite interaction et se conditionnent mutuellement.

D'abord il y a les crédos, ensuite les réalités, puis les fondements et enfin l'action. Tous ces éléments sont le produit de l'orateur et c'est leur articulation, leur mise en ordre, leur architecture propre

---

20. Pierre Angenot, "La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours", p. 3.

qu'il lui faudra réaliser de façon cohérente et pertinente afin d'en arriver à convaincre ou persuader. C'est à la réussite de cet aménagement, que tiennent sa crédibilité et sa meilleure chance de réussir à prendre place parmi les autres discours.

M. Angenot nous fournit dans cette perspective une indication très explicite de ce qui compose le discours :

> "Par hypothèse donc, tout discours pédagogique contiendrait nécessairement des propositions visant, respectivement, à ressaisir dans la perspective de sa complexion propre, les données critiques de son contexte d'ancrage dans la réalité; à détailler (explication, commentaire) les crédos spécifiques de l'instance énonciatrice (individu, groupe, institution,...); à fournir la panoplie des données de références qui servent à établir la rigueur et à justifier dans leur usage et leur portée des modèles (explicatifs et valoriels) mis à contribution à titre de points d'appui; à anticiper, à orienter, à encadrer l'action dans la direction privilégiée (milieux d'impacts). La production d'un discours pédagogique ne résulte donc pas de l'improvisation fantaisiste. Elle requiert un puissant exercice de composition, d'élaboration, de mise en forme et d'aménagement qui tient compte des normes, des contraintes, des limites de la pensée et de l'action et des exigences inhérentes à leur mutuel enchevêtrement." (21)

Cette dernière citation nous aide à définir les quatre catégories d'énoncés qui composent le discours et du même coup à nous clarifier leur articulation commune. Voyons en d'autres mots comment ils se définissent

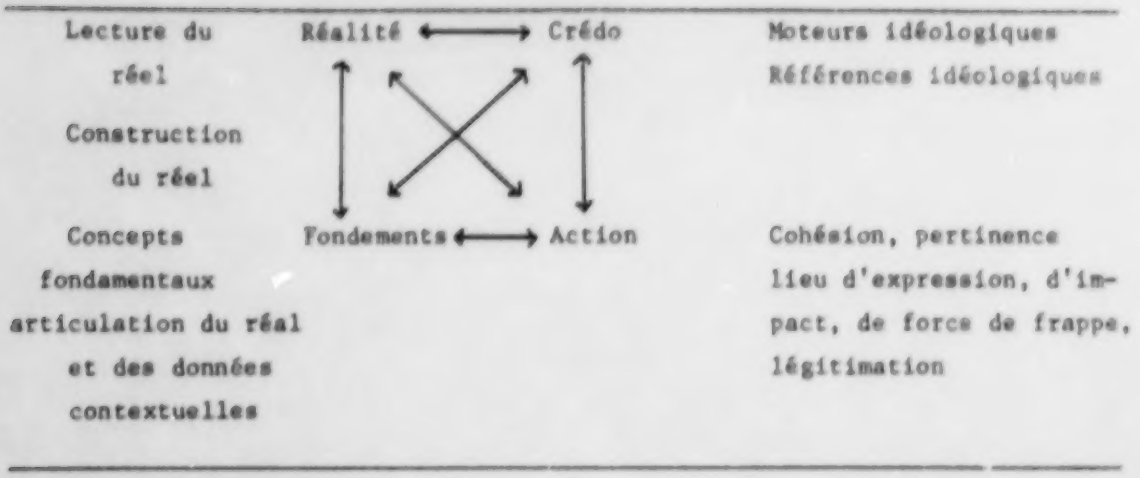
---

21. Idem., p. 4.

et s'articulent.

Les crédos sont en grande partie les énoncés qui développent les croyances propres de l'orateur, les concepts idéologiques qui servent de moteur à l'ensemble du discours. Appuyés sur des bases idéologiques, les références philosophiques ou d'autres fondements théoriques; il servent d'assises premières et privilégiées pour l'analyse du réel et pour l'élaboration d'une position susceptible de conduire à l'action. La réalité est la résultante de l'analyse discursive opérée à partir des crédos mais qui permet aussi, en retour, d'appuyer ces mêmes crédos. De fait, la réalité est une perception que l'orateur construit après avoir départagé parmi les "apparences" celles que les convictions du crédo l'inciteront à retenir (comme valides) pour les fins de son propos. Les concepts fondamentaux sont les références qui soutiennent les propos de l'orateur, en raison de sa lecture du réel (le choix de données scientifiques, des expériences vécues, des données de toutes sortes, etc... ou qu'il puisera à même d'autres sources discursives). Enfin l'action est le point d'impact de l'ensemble du discours, son lieu d'expression privilégiée, au delà de la persuasion de l'auditoire, d'une volonté de position. C'est dans cet aboutissement que le discours trouve sa force de frappe et exprime sa cohésion et sa pertinence, sources de renforcement des crédos, de la lecture du réel et des fondements. Enfin c'est en fonction de l'action le plus souvent que le discours se légitime (pluralisme des interventions).

Voici un schéma qui nous permet de visualiser l'enchevêtrement mutuel de ces catégories d'énoncés :



Le champ référentiel se trouve donc être constitué de l'ensemble des composantes dont l'orateur devra maîtriser l'articulation afin d'obtenir de l'auditoire un accord des esprits assez large pour développer et poursuivre son argumentation aux meilleures conditions de sa recevabilité. Il faut donc compter au nombre de ces composantes les conditions historiques où évolue le discours et les caractéristiques socioculturelles de l'auditoire. Par exemple, les caractéristiques que mettent à nu les prémisses à propos de la construction de l'auditoire et les conditions historiques qui ont permis au discours de faire surface, soit de s'appproprier cet auditoire.

> "En effet, comme l'argumentation vise à obtenir l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est, toute entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer." (22)

22. Chaim Perelman, op. cit., p. 24.

"La connaissance de ceux que l'on se propose de gagner est donc une condition préalable de toute argumentation." (23)

"Mais, à y regarder de plus près, connaître l'auditoire c'est aussi savoir, d'une part, comment on peut assurer son conditionnement, d'autre part, quel est, à chaque instant du discours, le conditionnement qui a été réalisé." (24)

"Le statut d'un auditoire varie selon les conceptions que l'on entretient." (25)

S'il est vrai que l'orateur est le producteur et le constructeur de son auditoire, il n'est pas moins vrai qu'il ne peut procéder à ces réalisations sans repères conceptuels appropriés. Il faut donc ajouter que le champ référentiel du discours ne peut se concevoir en dehors de contraintes du champ conceptuel. Ce champ est construit à partir des perceptions et des décrets de l'orateur et il retentit dans l'ensemble du champ référentiel qui vient teinter à son tour les perceptions de l'orateur. Ainsi de suite dans un va-et-vient continuel. L'un et l'autre niveaux se conditionnent tout en se complétant dans une relative stabilité, avec continuité dans le temps et de façon solidaire; sinon une position particulière ne prendrait jamais réellement forme : nous nous trouverions plutôt devant plusieurs discours. En fin de compte, la continuité, la stabilité et la mutuelle imbrication

---

23. Idem., p. 26.
24. Idem., p. 30.
25. Idem., p. 44.

entre champ référentiel et champ conceptuel sont essentielles à la persistance du discours, à la cohésion du ses niveaux d'articulation et à la cohérence de la position qui s'y déploie légitimement.

Olivier Reboul en parlant de la compétence linguistique nous fournit quelques indications précieuses à propos de la cohérence qui est en fait la continuité et la stabilité dont nous parlons à propos des champs du discours.

> "Celui qui "produit un discours" du fait de ses pulsions inconscientes ne prouve pas sa compétence; celle-ci est la possibilité d'utiliser le langage "comme libre instrument de sa pensée" (Chomsky). D'autre part, la compétence implique que les performances qu'elle suscite soient cohérentes entre elles et adaptées à la situation. Les verdicts du juge ne font jurisprudence que s'ils ne sont pas contradictoires entre eux et s'ils s'adaptent au cas. Une suite incohérente de phrases, même correctes, ne prouve pas une compétence linguistique.
>
> La compétence est donc la possibilité, dans le respect des règles du code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation." (26)

C'est aussi ce qu'exige la construction du discours : une compétence à construire un discours cohérent avec l'auditoire auquel il s'adresse. La pertinence de ses choix permettra à l'orateur de faire valoir

---

26. Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, p. 186.

ses bonnes raisons à l'auditoire et éventuellement de s'imposer à lui.

b) Le champ conceptuel

Le champ conceptuel contient des indications susceptibles de nous renseigner sur les bases idéologiques et les assises fondamentales du discours; bref il est porteur des fondements philosophiques du discours. Nous pouvons y repérer par le biais du corpus terminologique de l'orateur, le choix du vocabulaire, mise en la hiérarchie de notions-clé et, par conséquent, pour un discours à préoccupations éducatives, la philosophie de l'homme préconisée par l'orateur, sa philosophie de la vie; nous pourrons donc pointer déjà les fondements historiques sur lesquels il appuie ses positions idéologiques ainsi que le système de valeurs auquel il donne son adhésion. Il va sans dire que pour l'orateur ces données ne peuvent être remaniées facilement sans exiger de ce dernier des efforts importants dans l'évolution de sa pensée.

A ce sujet Perelman note:

> "Sur le plan théorique le compromis devant les incompatibilités, parce qu'il exige une structuration nouvelle du réel, est ce qui demande le plus grand effort et nécessité les plus difficiles justifications." (27)

Ces données apparaissent donc comme relativement stables et elles conditionnent invariablement la construction de l'auditoire par les perceptions qu'elles entrainent (comme il a déjà été mentionné plus haut).

---

27. Chaim Perelman, op. cit., p. 555.

"Par contre, une fois établi, une fois les notions dissociées et restructurées, il tend à se présenter comme étant la solution inéluctable et à réagir sur l'ensemble de notions dans lequel il est inséré." (28)

Mais ces données conditionnent aussi très directement le champ propositionnel qui a partie liée avec l'articulation des champs conceptuel et référentiel.

C'est dans le champ conceptuel et à partir de lui que l'orateur fait l'effort de discriminer ce qui lui semble être la meilleure vision du réel et c'est sur la base de cette discrimination qu'il établira les données initiales du discours et ensuite les points d'appui fondamentaux qui lui permettront plus tard de fonder d'autres perceptions, de retenir d'autres faits, et de proposer des directives pour l'action.

"L'effort argumentatif consistera tantôt à tirer parti de dissociations créées ad hoc, tantôt à présenter à un auditoire des dissociations admises par d'autres auditoires, tantôt à rappeler une dissociation que l'auditoire est censé avoir oubliée." (29)

Ceci en relation directe avec l'auditoire auquel il s'adresse, ce qui nous ramène aux prémisses dont le choix engage et détermine dès l'abord la démarche argumentative, ainsi que la direction de ses multiples développements; c'est pourquoi, aux yeux de Perelman, la distinction entre prémisses et argumentation est strictement conventionnelle :

---

28. Idem., p. 555.
29. Idem., p. 569.

"Ne l'oublions pas, c'est artificiellement et pour les commodités de l'analyse que l'on sépare prémisses et argumentation : en réalité il y a déjà argumentation dans la position même des prémisses." (30)

c) Le champ propositionnel

Ce champ comporte l'ensemble des énoncés soumis à l'examen de l'auditoire. Il se peut qu'une bonne part de sa mise en forme soit relativement récente pour l'orateur et donc vraisemblablement inédite pour l'auditoire. C'est, surtout, l'aspect du discours qui est le plus mouvant en raison des ajustements continuels qu'il requiert pour s'adapter aux événements nouveaux ou à l'évolution de l'orateur face à quelque développement survenu dans l'actualité. Toutefois, les réaménagements stratégiques requis au niveau des propositions n'entraîneront pas d'office un bouleversement dans les autres champs du discours mais plutôt des arrangements compatibles avec les données nouvelles conformément au modèle de cohérence qui règle le jeu des associations (syntaxe) entre les diverses catégories d'énoncés.

Ainsi, la venue de l'informatique, donnée récente en éducation, ne modifiera pas la philosophie de base de la C.E.Q. mais exigera plutôt des aménagements substantiels dans un secteur limité de son discours, et cela, qu'elle prenne position pour ou contre l'informatique. Si elle prenait une position favorable, il y aurait fort à parier qu'elle

---

30. Idem., p. 207.

présenterait la venue de l'informatique comme un moyen intéressant à exploiter dans une pédagogie de masse soucieuse de respecter le cheminement individuel. Par contre, si elle refusait l'informatique, il faut croire qu'elle nous mettrait en garde contre la capacité de conditionnement d'une bourgeoisie soucieuse de contrôle d'information, de contenu des didacticiels, de monopoles de mise en marché, etc... !

Ce simple exemple illustre bien que les champs référentiel et conceptuel ne seraient pas affectés et que les propositions déjà existantes changeraient peu. Il s'agira plutôt de procéder à un aménagement propice à l'intégration des données nouvelles sans risquer de menacer les acquis antérieurs.

Dans ce sens, à propos du juriste, Perelman fait l'observation suivante :

> "Lorsque Napoléon, déjà consul à vie, s'écrie à une séance du Conseil d'Etat : "Comment concilier l'hérédité de la couronne avec le principe de la souveraineté du peuple", il ne demande pas aux juristes qui l'écoutent, de constater une contradiction, il leur demande plutôt la solution d'une incompatibilité." (31)

Voilà en quoi consiste ce processus d'aménagement que nous cherchons précisemment à exprimer. Il faut que l'orateur parvienne à résoudre les incompatibilités pour respecter l'exigence en terme de cohérence. Pour ce faire, il ne peut renier l'ensemble de son discours;

---

31. Idem., p. 555.

il doit plutôt procéder aux réarrangements appropriés.

Perelman ajoute : "Il ne faut pas oublier d'ailleurs qu'une même incompatibilité peut donner lieu, pour la résoudre, à plusieurs aménagements de concepts." (32)

Ces questions concernent l'aspect formel et conjoncturel de la dynamique d'une production discursive. Mais elles interrogent aussi la capacité, pour un discours quelconque, de se transformer et d'évoluer sans devenir étranger à lui-même. Un même risque d'égarement menace aux deux extrêmes : la rigidité du dogmatisme et de l'orthodoxie; l'effondrement ou la désagrégation d'une position trop complaisante. C'est alors le double échec d'une perte d'emprise sur la réalité...

*

32. Idem., p. 556.

6. CHAMPS REFERENTIEL, CONCEPTUEL ET PROPOSITIONNEL : DYNAMIQUE ORGANISATIONNELLE

Nous avons tenté de définir les trois champs du discours (comme niveaux de lecture) et chemin faisant de préciser quelque peu leurs rapports. Il importe à présent de clarifier plus avant la dynamique d'organisation de ces champs d'analyse du discours. C'est-à-dire de déterminer de quelle façon se concrétisent dans le texte ces niveaux d'analyse et les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Ceci nous permettra par la suite d'élaborer l'itinéraire méthodologique que nous avons développé à l'aide de la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman.

Le champ référentiel étant constitué de l'ensemble de données qui engendrent des repères pour la construction du champ conceptuel, nous en retrouverons la trace dans le texte par les précisions fournies autour de la définition de l'auditoire cible. Pour saisir les caractéristiques de l'auditoire, il faut faire appel à deux ordres de phénomènes textuels: d'abord l'ensemble des concepts clés (les prémisses) du discours (soit le champ conceptuel comme construction de l'orateur) et ensuite les données socio-historico-culturelles qui ont caractérisé l'évolution de l'auditoire.

A titre d'exemple, la C.E.Q., comme centrale syndicale des enseignants, s'adresse à tous pour la défense de la majorité en produisant un discours dont les concepts de base s'inspirent d'une pensée marxiste.

Or en appeler à tous par des voies marxistes ou socialistes consiste à circonscrire un auditoire qui est sensible aux propositions marxistes tout en étant conscient des problèmes de la majorité définies par la C.E.Q. Supposons qu'a ce moment nous qualifions l'auditoire ouvert à cette position par : sympathisant de la gauche.

Il faut maintenant noter qu'au Québec l'évolution vers l'acceptation, du moins existentielle, de forces dites de gauche de type marxiste est relativement récente. L'orateur devrait donc prendre en considération ce fait historique et culturel afin de présenter ses positions de manière assez souple s'il veut que l'auditoire s'ouvre à ces idéologies.

Toutefois il ne faut jamais perdre de vue que la C.E.Q. propage une idéologie, une philosophie qui, d'arrière fond, conditionne sa perception de l'auditoire. L'effort de l'orateur est de persuader ou de convaincre en recourant à des prémisses acceptables pour convier à quelqu'engagement concret certes, mais aussi pour réussir à faire partager le même champ conceptuel de référence, du moins pour l'essentiel.

Ce champ conceptuel reflètera, dans sa mise en forme, les faits et les valeurs (et leur hiérarchie) que l'orateur tiendra comme représentatifs du réel. A ce point donc, la technique de la dissociation des notions s'avèrera utile pour dégager le processus d'articulation et d'élaboration du champ conceptuel de l'orateur et entreprendre la mise en évidence de sa position idéologique. Il faut aussi, et du même coup, dé-

coder les relations remarquables entre les couples; par exemple examiner quel couple sert d'appui ou de fondement pour d'autres couples. Nous parlerons alors de la capacité fondatrice d'un couple philosophique et nous déterminerons cette capacité par des degrés d'appartenance hiérarchique.

Si le champ conceptuel a des capacités fondatrices qui retentissent au niveau du champ référentiel, comme nous le rappelions plus haut, il contribue également à structurer le champ propositionnel. C'est par des techniques argumentatives (principalement celle de la dissociation de notions) que s'opère le glissement des concepts fondateurs aux propositions plus élaborées. Ces propositions se présentent, textuellement, comme des appels à l'action. Loin d'être limitées à des constats, des faits, des affirmations de valeurs, elles sont formulées le plus souvent en terme de revendications, de demandes, bref on les soumet à l'assentiment de l'auditoire en les présentant comme les aboutissements raisonnables (rationnels, logiques, donc contraignants) d'une démarche argumentative. Mais évidemment, on ne propose pas n'importe quoi. L'orateur tiendra compte de l'auditoire à qui il s'adresse et il choisira une façon de présenter ses propositions. Il usera de stratégies, de techniques de persuasion, pour faire ressortir le caractère de nécessité des énoncés qui fournissent les directives particulières pour l'action (importance de l'appel aux effets oratoires de la rhétorique).

A ce point, il nous est nécessaire de rappeler la fonction des techniques argumentatives pour éviter toute confusion. Celles-ci

opèrent à tous les niveaux de lecture du discours. Tantôt elles sont utilisées pour nouer des liens, tantôt pour en rompre, tantôt elles légitiment une position, etc... Bref, l'ensemble du texte est ainsi conçu comme un réseau syntaxique dans lequel les techniques argumentatives interfèrent continuellement pour souder les composantes du discours et lui donner sa cohérence, sa force de persuasion, sa nuance. Toutefois,si jusqu'ici nous les avons en apparence négligées, c'est qu'elles nous renseignent peu sur la nature, la spécificité du discours. Leur intérêt, d'un point de vue rhétorique, concerne la qualité "littéraire" même si elles indiquent comment l'orateur effectue les raccords entre les nombreuses composantes du discours. Notons enfin que, de façon concrète, les différents niveaux de lecture sont susceptibles d'être repérés dans une même unité de texte : à la limite une même phrase, un même énoncé révélateur et lourd de conséquences serait justiciable de commentaires et d'analyses pertinentes aux niveaux conceptuel, propositionnel et référentiel.

Le moment est venu à présent d'aborder de plain pied les "propositions d'écoles" de la C.E.Q.

*

PARTIE II

DEUXIEME PARTIE

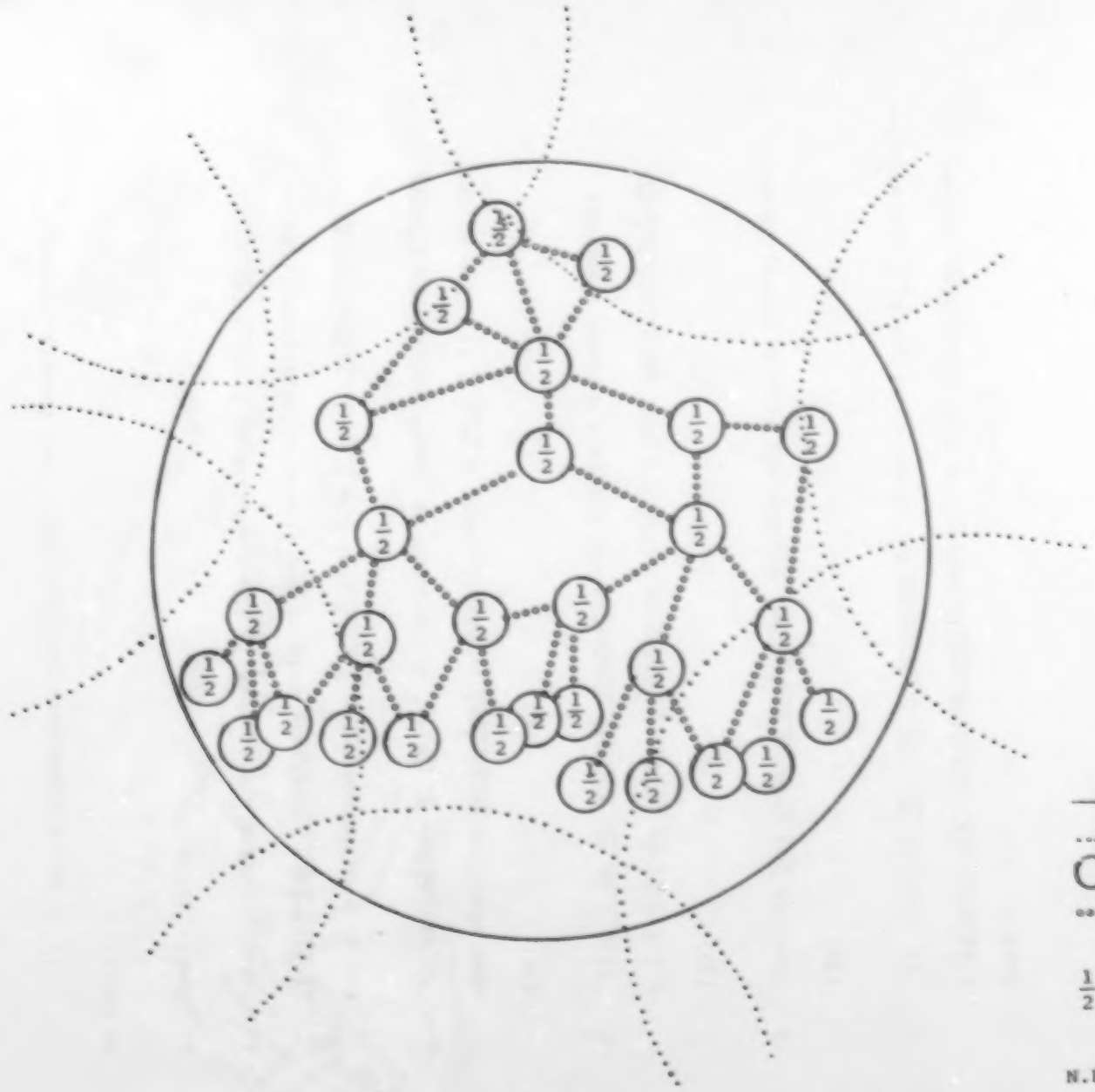
ITINERAIRE METHODOLOGIQUE : PRESENTATION DU CORPUS

En premier lieu nous retiendrons quelques énoncés porteurs de faits qu'utilise l'orateur afin de prendre position. Nous citerons aussi dans le même sens des énoncés porteurs de valeurs; à l'aide de ces deux types d'énoncés, nous pourrons faire nos premières hypothèses de dissociation de notions et établir à l'aide des faits ou arguments les termes I que conteste la C.E.Q., mais qui permettent de construire les termes II qui eux serviront de normes pour disqualifier les termes I. Puis partant de la capacité fondatrice des couples philosophiques et de leur caractère de plus en plus concret (en terme d'action ou d'énoncé formulés comme un appel à l'action) nous pourrons proposer un ordonnancement des couples philosophiques et dessiner les contours du champ conceptuel du discours qui nous préoccupe.

Il va sans dire que le même travail n'est pas exigé pour décoder chaque couple. Nous évoquions au tout début de cette recherche un outil d'analyse qualitatif, non standardisé (donc souple). Comment pourrions-nous aboutir à un itinéraire méthodologique rigide? Donc cet itinéraire nous donne des repères qui, selon le cas, seront ou ne seront pas mis en oeuvre. Nul doute que, dans certains cas, ils ne sauraient suffire, d'autant plus que nous nous sommes inspirés seulement de quelques paramètres de la théorie de Ch. Perelman, non de tous, ce qui aurait exigé une toute autre somme de travail. Rappelons simplement ici que nos objectifs sont d'approfondir une théorie, de la

mettre en application pour en montrer la fécondité et la mettre à profit pour approfondir l'objet sur lequel portera l'analyse : le discours de la C.E.Q.

*



—— Discours de la C.E.Q.

.... Autres discours

O Couples philosophiques

•••• Liens de fondement entre les couples

$\frac{1}{2}$ Terme I / Terme II

N.B. Le tout est au sein du contexte québécois.

Des faits et des valeurs

1) D'abord, commençons par répertorier des énoncés porteurs de faits:

a) Quantitatifs :

A. "Les projets d'avenir chez 70 % des enfants de 5ième année d'origine sociale supérieure exigent des études universitaires, tandis que ce pourcentage tombe à 27 % chez les fils de travailleurs;" (33)

B. "En secondaire V, 76.7 % des enfants de classe sociale supérieure sont inscrits au général comparativement à 56.2 % pour les autres." (34)

C. "81.6 % de 560 enfants inadaptés sur lesquels a porté l'enquête C.E.R.R.E. ne sont pas inadaptés quand ils sont dans leur milieu " (35)

D. "Sur les 560 enfants inadaptés, 466 étaient fils de travailleurs;" (36)

E. "Il y aurait 30 % de pratiquants au Québec alors que 80 % des enfants reçoivent une formation religieuse; n'y a-t-il pas hiatus quelque part ?" (37)

---

33. C.E.Q., Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 7.
34. Idem., p. 7.
35. Idem., p. 7.
36. Idem., p. 7.
37. Idem., p. 12.

F. "C'est la théorie des dons, de l'hérédité des possibilités, qui, selon ses défenseurs, démontrerait qu'il existe plus de 80 % d'hérédité dans les capacités intellectuelles de l'individu." (38)

G. "De fait, le Québec représente ici certains anachronismes; lorsque la France, l'Allemagne, la Suède, ont abandonné leur caractèd'état religieux, les systèmes scolaires sont aussi devenus neutres." (39)

b) Qualitatifs :

H. "En fait, les causes majeures des problèmes constatés à l'école n'originent pas de l'école elle-même, mais de l'ensemble du système social." (40)

I. "Tout au long de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire se produit un phénomène qui conduit à une élimination d'étudiants qui touche surtout les fils de travailleurs." (41)

J. "/.../ ce sont aussi les fils de travailleurs qui prennent du prennent du retard." (42)

---

38. Idem., p. 17.
39. Idem., p. 13.
40. Idem., p. 2.
41. Idem., p. 7.
42. Idem., p. 7.

Q. (Quantitatif)

"Cette étude démontre que 97 % des enfants d'origine sociale "inférieure" fréquentent le secteur public d'enseignement (3 % au secteur privé) alors que cette proportion n'est que de 73 % chez les enfants d'origine sociale "supérieure" (27 % au secteur privé)." (49)

Voici une illustration de la manière dont la C.E.Q. utilise des faits dans son argumentation. En outre, il faut remarquer que leur portée est spécifiquement argumentative et que les faits relevés ici ont une signification qui permettrait au lecteur averti d'extrapoler sur le genre de concepts que l'orateur cherche à introduire. Même si cela n'est pas toujours évident, l'on peut affirmer que les données (et leur choix) préfigurent l'argumentation ou, à la limite, prédisposent l'auditoire à l'argumentation.

Prenons cet exemple : la citation A relève une information qui peut tout aussi bien indiquer une faible motivation chez les fils de travailleurs à poursuivre des études, ou le manque d'ambition des fils de travailleurs, qu'une forte motivation chez les élèves d'origine supérieure ou une ambition marquée chez ces derniers. Toutefois le choix des termes «origine supérieure» et «fils de travailleurs» et leur opposition dans une même phrase, nous permettent de prime abord de penser que l'auteur (l'orateur) nous amène à un choix de termes qui pourra justifier

---

49. Idem., p. 15.

ou légitimer une position,à savoir que l'école favorise les élèves d'origine sociale supérieure ou désavantage les fils de travailleurs. Voilà qui illustre bien, croyons-nous, cette notion de prédisposition ou de préfiguration à l'argumentation.

Or, si les faits doivent se présenter de façon objective et être objectifs pour appuyer une position discursive (de façon efficace), nous pouvons constater que la reconstruction des faits (ou l'interprétation) par l'orateur rend cette objectivité toute relative à l'auditoire auquel cet orateur s'adresse. La valeur des faits n'en est pas moins importante lors de la mise en branle de l'argumentation et ici,particulièrement pour introduire le champ conceptuel du discours.

Lionel Bellenger nous dit à leur sujet :

> "Le premier réflexe d'une personne qui veut convaincre «en toute objectivité» est de rassembler des faits. Au delà de l'intention honnête, il y a la volonté d'expliquer : «venons-en aux faits, assez discuté!» . L'homme politique en voulant éviter la polémique cherche à investir dans les faits et leur valeur explicative tout en faisant appel à la bonne volonté objective." (50)

> "Dans le discours argumentatif, recourir aux faits c'est faire usage de témoignages, d'expériences, de chiffres, d'enquêtes, d'interviews." (51)

---

50. Lionel Bellenger, L'argumentation, p. 45.
51. Idem., p. 46.

Et il ajoute :

> "Finalement, un fait n'est rien par lui-même, il ne vaut que par l'idée qui s'y rattache ou par la preuve qu'il fournit; le fait peut persuader si l'idée qu'il suggère correspond à l'arrière-pensée de celui qui a choisi de l'énoncer et qu'il est perçu comme tel par l'interlocuteur !" (52)

> "Quand on argumente avec des faits, il faut les choisir en fonction de ce que l'on veut prouver." (53)

Et nous ajouterions: en fonction de ceux à qui nous voulons le prouver.

Le recours aux faits est en réalité une technique argumentative, mais nous les relevons ici comme prémisses à l'argumentation; c'est-à-dire comme données qui cherchent à établir la crédibilité, l'honnêteté, l'objectivité de l'orateur et des propos qui vont constituer son discours. Mais aussi ils permettront de trouver l'accord des esprits par leur spécificité même, c'est-à-dire par ce qu'ils permettent de préfigurer.

Perelman nous dit d'ailleurs à ce propos : "Si le discours prétend convaincre l'auditoire universel, l'exorde n'en sera point, pour autant, exclu : l'orateur montrera surtout son respect des faits, son

---

* Partie du discours qui vise le plus spécifiquement à agir sur les dispositions de l'auditoire. cf. Perelman p. 656.

52. Idem., p. 46.

53. Idem., p. 47.

objectivité." (54) Il explique par la suite que l'orateur cherche ainsi à prouver à l'auditoire qu'ils sont tous (orateur et auditoire) en communion au sujet des mêmes valeur. Or les faits que nous avons choisis, en citation, sont en étroit rapport avec les valeurs que la C.E.Q. considère comme essentielles.

Ce qu'il faut donc retenir, pour le moment, des faits que nous avons relevés, c'est leur capacité d'introduire les valeurs du discours de la C.E.Q. comme des valeurs légitimes, raisonnables et partageables par un auditoire plus large.

Nous considérerons donc les faits dans cette perspective spécifique.

*

54. C. Perelman, op. cit., p. 657.

2) Regroupons à présent un certain nombre d'énoncés porteurs de valeurs:

I "Or, si la C.E.Q. a critiqué la société capitaliste, elle n'en a pas pour autant précisé son projet de société." (55)

II "a) la C.E.Q. critique un système basé sur la propriété privée des moyens de production;

b) elle dénonce les rapports sociaux qui en découlent et qui se traduisent par l'existence de classes sociales;

c) elle préconise de nouvelles valeurs: solidarité, esprit critique, égalité, etc.;

d) elle veut que l'école soit davantage au service de la majorité les fils de travailleurs." (56)

III "C'est pourquoi l'application d'un projet d'école élaboré en fonction de la majorité ne saurait rejoindre l'unanimité, ni l'adhésion d'un pouvoir politique garant du maintien des puissances économiques." (57)

IV "L'adhésion à une religion ne saurait relever de la décision d'une majorité : il s'agit d'un choix personnel et il semble que même la majorité doive ici respecter ce choix. Autrement, cessons de

---

55. C.E.Q., op. cit., p. 1.
56. Idem., p. 10.
57. Idem., p. 10.

nous gargariser avec un beau principe, celui du respect du pluralisme qui existe dans notre société." (58)

V "Parce que nous croyons au pluralisme qui existe ici en matière de foi, parce que nous voulons une école démocratique respectueuse de ce pluralisme, nous lançons le débat sur la confessionnalité de l'école /.../" (59)

VI "Cela ne signifie pas que les enfants n'ont plus accès à un enseignement religieux, mais que la doctrine religieuse n'est plus la doctrine de l'école." (60)

VII "L'imprégnation de l'idéologie religieuse se voit ainsi remplacée par la liberté d'expression et la confrontation des idées." (61)

VIII "/.../ l'école privée est celle d'une minorité." (62)

IX "L'éducation est la responsabilité de l'état et elle ne peut être laissée à quelque intérêt privé sous prétexte d'une saine concurrence." (63)

X "S'il y a des problèmes à l'école publique, ce n'est pas en offrant des services spéciaux à une minorité de privilégiés qu'on

---

58. Idem., p. 13.
59. Idem., p. 13.
60. Idem., p. 13.
61. Idem., p. 14.
62. Idem., p. 15.
63. Idem., p. 16.

va les régler. /.../ la seule solution c'est de mettre l'école publique davantage au service de la majorité et non de se tourner vers l'école privée." (64)

XI "L'acte pédagogique est une pratique sociale en ce sens qu'il est élaboré à partir d'êtres en relation. Cette pratique s'appuie sur une conception de la personne." (65)

XII "Cette pratique sociale s'appuie toutefois sur une conception de la relation entre les êtres, relation qui en est la base /.../" (66)

XIII "Le projet de plate-forme, au contraire, considère que ce qui caractérise l'homme, ce sont ses énormes possibilités de transformation qui ont d'ailleurs permis à «l'homme historique» d'atteindre le niveau de développement que nous lui connaissons." (67)

XIV "Une pédagogie de masse recherche le progrès de tous, elle n'est pas d'abord vouée à la création d'une élite; bien sûr, si tout le monde progresse, certains atteindront un développement supérieur /.../" (68)

---

64. Idem., p. 16.
65. Idem., p. 21.
66. Idem., p. 21.
67. Idem., p. 21.
68. Idem., p. 21.

XV "L'enseignant aura toujours comme objectif de faire cheminer les élèves vers la solidarité, la coopération. La compétition individuelle est remplacée par l'entraide, le travail d'équipe, tout en ne niant pas la valeur du dépassement de soi." (69)

XVI "L'école actuelle, malgré la réforme, est élitiste, compétitive; par sa structure hiérarchique, par les valeurs véhiculées, par ses règlements, par les moyens de sélection utilisés, par les contenus tirés des programmes ou offerts par les manuels, elle est un puissant moyen d'intégration dans une société qui valorise l'argent, le pouvoir, le diplôme, l'élitisme, la concurrence et la compétition : toutes valeurs essentielles à une société basée, sur la propriété privée des moyens de production. L'école véhicule l'image d'une famille traditionnelle sans problème, une division des tâches selon les sexes; justifie la division sociale du travail, la société de consommation (crédit, publicité); présente la science comme étant neutre, la société de production capitaliste comme étant le meilleur des mondes où la pauvreté (lire exploitation) n'est qu'une malchance ou le résultat de la paresse." (70)

XVII "Si l'on veut qu'elle soit vraiment au service de la majorité, voici entre autres, quelles valeurs elle devrait véhiculer :

---

69. Idem., p. 22.
70. Idem., p. 43.

a) développer la solidarité à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et de l'école;

b) développer l'esprit d'équipe, l'esprit d'entraide et la coopération;

c) favoriser la promotion collective au lieu de l'individualisme et de l'élitisme;

/.../

d) développer des principes d'égalité et de liberté, particulièrement en ce qui a trait aux rôles sociaux (hommes-femmes) et aux rapports d'autorité; /.../" (71)

Dans les citations relevées nous pouvons observer deux types de valeurs énoncées, soient des valeurs contre lesquelles s'élève la C.E.Q. et les valeurs que la C.E.Q. cherche à promouvoir et au nom desquelles elle argumente. Nous pourrions parler des valeurs «contre» et des valeurs «pour». C'est à ces dernières que nous nous attarderons pour reconstituer la trame du discours de la C.E.Q.

Nous pouvons aussi constater que les valeurs énoncées ont un caractère tantôt plus ou moins abstrait en ce sens qu'elles sont difficiles à définir et tantôt plus ou moins concret c'est-à-dire plus tangibles à saisir au niveau de l'action qu'elles suggèrent d'entreprendre. C'est à partir de leur caractère concret que nous parviendrons à établir une hiérarchie des valeurs de fondement; les valeurs abstraites,

---

71. Idem., p. 44.

les plus fondamentales, serviront d'assise aux valeurs plus concrètes qui circonscrivent les normes de l'action. Ce passage de l'abstrait vers le concret nous permettra d'identifier des glissements de concepts clés vers des propositions d'action ou de pratique. Ce phénomène est essentiel puisqu'il nous permet d'observer le travail de l'orateur qui cherche à obtenir l'adhésion sur des principes fondamentaux dans le but ultime d'obtenir l'engagement actif de l'auditoire à ses propositions d'action. C'est dire qu'il table, au niveau des prémisses, sur des valeurs abstraites (suffisamment générales) pour obtenir l'accord des esprits afin d'obtenir,dans une suite rationnelle,l'adhésion (cohérente) à des propositions d'action (particulières) présentées comme nécessaires en vertu de l'ordre des bonnes raisons prescrit par le jeu des figures argumentatives.

Comme on peut le constater,l'idéologie articulée autour de valeurs abstraites,s'opérationnalisera autour de valeurs concrètes.

L'enjeu majeur de l'argumentation est là : obtenir l'adhésion du plus grand nombre au discours qu'on leur adresse et ce faisant, persuader du bien-fondé (valeurs abstraites) des actions proposées (valeurs concrètes).

> "En fait, quelles que soient les valeurs dominantes dans un milieu de culture, la vie de l'esprit ne peut éviter de prendre appui aussi bien sur des valeurs abstraites que sur des valeurs concrètes." (72)

---

72. Perelman, op. cit., p. 104.

"Lorsqu'on dit que les hommes sont égaux parce qu'enfants d'un même Dieu, on semble prendre appui sur une valeur concrète pour retrouver une valeur abstraite celle de l'égalité; mais on pourrait dire aussi qu'il ne s'agit, en l'occurrence, que de la valeur abstraite qui s'exprime en faisant appel, par analogie, à une relation concrète; malgré l'emploi du parce que, le point de départ se trouverait dans la valeur abstraite." (73)

Donc le passage de l'abstrait au concret est différent d'un discours à l'autre. Ce qui est abstrait pour un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Toutefois, pour un discours donné, le caractère d'unicité attribué à une valeur nous conduit à une valeur concrète.

"L'argumentation prend appui, non seulement sur des valeurs abstraites et concrètes, mais également sur des hiérarchies" (74) pour lesquelles "il ne sera question de leur chercher un fondement que lorsqu'il s'agira de les défendre". (75)

"Dans ces cas-là, un même principe abstrait d'application répétable, peut établir l'ensemble de la hiérarchie : par exemple l'antériorité, le fait d'engendrer (entre autre l'action)*, de contenir, peuvent constituer le critère de hiérarchisation." (76)

---

73. Idem., p. 104.
74. Idem., p. 107.
75. Idem., p. 107.
76. Idem., p. 108.

* Note de l'auteur.

Cette dernière citation précise encore davantage ce que nous cherchons à faire, c'est-à-dire fixer un critère de hiérarchisation. Celui que nous choisissons est un principe qui part du caractère concret des valeurs abstraites et concrètes. Fait à noter au passage, M. Perelman s'est longuement penché sur la question des valeurs abstraites et concrètes alors que, dans cette perspective, nous entendons concentrer nos efforts d'analyse sur les procédés discursifs utilisés par la C.E.Q. pour fonder et engendrer l'action.

Nous commencerons donc notre examen systématique par le décodage du champ conceptuel du discours de la C.E.Q.

*

PARTIE III

1) LE CHAMP CONCEPTUEL DU DISCOURS DE LA C.E.Q. DANS : UNE ÉCOLE DE MASSE À BÂTIR MAINTENANT : PROPOSITION D'ÉCOLE.

Si le discours de la C.E.Q. est souvent qualifié de marxiste, on s'arrête moins fréquemment à repérer les points fondamentaux sur lesquels la C.E.Q. appuie l'ensemble de ses propositions. C'est ce que nous allons tenter de réaliser ici, certes pas de façon exhaustive, mais de façon assez articulée pour en tirer parti lors de l'analyse des quatre blocs d'énoncés que nous avons choisis. Toutefois ce repérage sera assez complet pour aboutir à une vue d'ensemble valable et juste du champ conceptuel du discours céquiste.

En effet, le choix des quatre blocs d'énoncés que nous analyserons devrait fournir une vue fidèle de la perspective éducative de la C.E.Q. puisque nous avons retenu trois sources premières de la pédagogie et aussi une proposition plus spécifique à la société québécoise, c'est-à-dire, respectivement : les valeurs, la pédagogie de masse, la conception de la personne et enfin la confessionnalité.

Il nous semble que la C.E.Q., dans l'ensemble du document analyse, préconise des valeurs apparentées à une conception matérialiste du monde. Observons tout d'abord que nous sommes en présence d'une analyse nettement sociologique des problèmes que soulève la C.E.Q. Nous reconnaîtrons aussi des choix terminologiques qui sont très familiers dans le discours fondé sur une conception matérialiste : dominants-dominés, exploiteurs-exploités, promotion individuelle ou collective, majorité-minorité, moyens de transformation-moyens de production,

société de classes-société démocratique, classe sociale supérieure ou inférieure, fils de bourgeois ou fils de travailleurs, etc.

Or à aucun moment dans ce texte la C.E.Q. ne développe en clair sa conception matérialiste du monde. Elle insistera plutôt sur certains aspects de cette représentation, notamment dans la conception de la personne :

> "Toute réflexion sur l'éducation doit nécessairement être précédée d'une réflexion sur l'homme. On comprendra que notre conception de l'homme, de son rôle, de ses possibilités, est déterminante en éducation. Cette conception est d'ailleurs à la base non seulement du système scolaire, mais de l'ensemble de l'édifice social". (77)

Et un peu plus loin elle affirme : "Plutôt que sur une conception fixiste du développement de la personne, le projet de plate-forme s'appuie sur une conception matérialiste /.../ " (78) Elle ajoute en bas de page : "Matérialiste est utilisé ici au sens philosophique, et n'a rien à voir avec la possession de biens matériels." (79)

L'ensemble des données textuelles et des énoncés de valeurs nous oriente donc vers la constitution d'un des couples philosophiques fondamentaux sous la forme du binôme :

(I idéaliste)
II matérialiste

---

77. C.E.Q., op. cit., p. 17.
78. Idem., p. 18.
79. Idem., p. 18.

Le terme I nous est indiqué comme tel par le contexte, d'autres termes pourraient être ici utilisés dans la mesure où ils conviendraient comme termes disqualifiés au profit de "matérialiste". Nous croyons que la conception dont s'inspire la C.E.Q. est une conception "idéale", une conception matérialiste de l'idéal. Dès l'abord avec ce premier couple nous sommes confrontés à une difficulté inhérente à notre outil : il s'agit d'entreprendre un travail de recomposition pour identifier le premier couple fondateur. Toutefois, nous verrons que ce premier choix trouvera ses raisons d'être grâce aux couples philosophiques qui apparaîtront par la suite, en prolongeant l'application de notre outil d'analyse.:

I capitaliste
(II socialiste)

La C.E.Q. se dresse contre un système capitaliste sans nécessairement nommer de façon claire le système qu'elle privilégie pour lui succéder. Toutefois nous sommes en mesure d'affirmer qu'il s'agit d'un système socialiste. Citons d'abord un passage qui nous démontrera que la C.E.Q. cherche évidemment à disqualifier le capitalisme :

> "Tracer (en parlant de contenu de formation économique)* l'histoire du développement de la production intégré à celui de l'humanité, en insistant sur les différents modes de production implantés par les hommes et en démontrant comment chacun d'entre eux a été <u>transitoire</u>, comment il a donné <u>naissance à d'autres</u> ou s'est fait supplanter.

* Note de l'auteur.

Le tout afin de démontrer clairement que le système capitaliste implanté ici n'est pas éternel /.../" (80)

Ce passage nous révèle plus qu'un terme I (capitaliste) d'un couple philosophique du discours mais, du même coup, les intentions du producteur-C.E.Q. soit supplanter un système transitoire déjà implanté ici; la question désormais est de savoir comment présenter la solution de remplacement. Ces passages prélevés de la publication céquiste L'école au service de la classe dominante publiée en juin 1972 nous permettent d'identifier plus justement par quel système la C.E.Q. veut supplanter le système capitaliste :

"L'école est à l'image même de la société capitaliste, qui ne pourrait se maintenir sans l'exploitation du travail de la majorité par une minorité qui s'approprie les moyens de production et contrôle ainsi le pouvoir.

Cette société capitaliste ne pourrait se maintenir non plus sans un contrôle savamment calculé de l'attitude et du comportement de tous, visant à perpétuer l'ordre social exploiteur-exploité". (81)

"Le caractère principal de la société capitaliste est sa division en deux grandes classes". (82)

---

80. Idem., p. 32.
81. C.E.Q., L'école au service de la classe dominante, p. 4.
82. Idem., p. 6.

"Les travailleurs identifient de plus en plus clairement leur ennemi commun : le système capitaliste". (83)

Le système capitaliste n'est donc pas valorisé par la C.E.Q. et il faudra,dans la même foulée,retenir de ces énoncés que la majorité (les travailleurs), présentée comme un groupe homogène, vise un ennemi commun : une minorité de capitalistes qui s'approprie les moyens de production et le contrôle des "esprits" afin de se maintenir au pouvoir comme exploiteur... "d'exploités".

Bref, l'allure d'ensemble du corpus, mais plus particulièrement les énoncés choisis, nous autorisent à recomposer deux couples philosophiques pivots qui n'apparaîtraient pas clairement de prime abord au lecteur non averti :

$$\frac{\text{(I idéaliste)}}{\text{II matérialiste}}$$

$$\frac{\text{I capitaliste}}{\text{(II socialiste)}}$$

Leur importance est proprement capitale puisque les autres couples, en dernière instance, viendront s'appuyer sur eux. Nous verrons que les autres couples que nous reconstruirons se retrouveront nommément dans les textes céquistes et confirmeront le bien-fondé de notre démarche et du choix des couples fondateurs.

---

83. Idem., p. 12.

Pour en faciliter la compréhension nous adopterons le mode de présentation qui suit :

1. Présenter le couple sous sa forme Terme I .
   Terme II
2. Rappel de citations qui contiennent les termes I et II à partir des faits et valeurs relevés précédemment, et d'autres citations au besoin.
3. Explications appropriées et spécifiques à chaque cas.

↓

I société de classe
II société démocratique

Citations : Enoncés II et V* + pp. 52 et 53.

Enoncés complémentaires ci-après :

"L'école n'a pas de privé que le fait d'être dirigée par des intérêts privés et d'avoir toute liberté de sélectionner sa clientèle alors qu'elle est grassement subventionnée à même les taxes de tous les Québécois. C'est là une contradiction avec les objectifs "démocratiques" d'un service public d'enseignement". (84)

---

* Ces chiffres se rapportent aux citations contenant des valeurs (pages 52 à 56.'

84. C.E.Q., Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 16.

"Au moment où une majorité de gens aspirent à une société plus démocratique, l'école - les critiques de la C.E.Q. [...] l'ont démontré - continue de contribuer à reproduire une société de classes". (85)

Voilà quelques citations qui nous indiquent clairement que la C.E.Q. conteste une société de classes au profit d'une société dite démocratique qui, il faut le croire, ne produirait pas de classes sociales. Dans L'école au service de la classe dominante la C.E.Q. demande : "la collaboration des enseignants avec tous les travailleurs afin de définir de plus en plus clairement le projet de société égalitaire, sans classe, auquel de plus en plus de travailleurs aspirent, et les moyens d'y arriver; /.../" (86)

La C.E.Q. s'aide de statistiques nombreuses (références de fondement) afin de démontrer que le système capitaliste produit (entre autres, par le biais de l'école) des classes spéciales, (voir les citations A, B, C, D, Q **). Puis aussi en cherchant à faire la preuve que l'école est à la remorque du système social et que seul de ce dernier originent les maux de l'école (voir citation M **). Sur le plan des arguments donc, la C.E.Q. fera principalement appel aux chiffres qui "prouveront" que le système capitaliste producteur de classes sociales ne répond pas et ne peut pas répondre aux aspirations sociales et démocratiques de l'ensemble des travailleurs.

---

85. Idem., p. 44.

86. C.E.Q., L'école au service de la classe dominante, p. 32.

** Ces lettres se rapportent aux citations contenant des faits pages 45 à 56.

Dans la même foulée nous voyons apparaître un nouveau couple philosophique :

I Droit de propriété privée
II Droit de l'homme "social"

Voir les énoncés II et XVI, pages 52 et 55.

Dans le texte que nous analysons, seul figure le terme I; toutefois dans L'école au service de la classe dominante une courte citation nous confirme le choix que nous avions effectué pour reconstituer le terme II:

> "Ces actions isolées, tout comme les améliorations qu'on tente d'apporter en toute bonne foi à ce système, ne parviendront pas à modifier le rapport de force en faveur d'un autre type de développement. Elles ne parviendront pas à faire prévaloir les droits de l'homme sur ceux de la propriété." (87)

Nous avons introduit "social" dans "les droits de l'homme" en considérant que la C.E.Q. présente l'homme comme un être en relation et comme un facteur de transformation dans une dynamique sociale conflictuelle. Si elle défend les droits de la majorité par opposition à la doctrine du pluralisme idéologique ou à une éducation de qualité, elle n'en prend pas moins parti pour les minorités sur les questions de confessionnalité scolaire. D'autre part, sa conception de la personne (que nous discuterons ultérieurement) ajoutée aux faits ci-haut

---

87. Idem., p. 12.

mentionnés nous autorisera encore plus nettement à opter pour ce terme II sous cette forme : droit de l'homme social.

Dans la citation XVI nous disposons d'un certain nombre d'éléments qui nous permettent d'identifier les arguments présentés à l'appui d'une position prise contre le droit de propriété privée. Non seulement ce droit soutient-il un type d'école ordonné à la société de consommation, entretient-il un manque d'esprit critique face à la science et conduit-il à considérer comme un effet du seul hasard ces pénibles réalités de la pauvreté et du chômage, mais il véhiculerait aussi des valeurs telles que la concurrence, la compétition, l'élitisme, etc... Le recours à des épithètes à connotation péjorative produit, on le voit, un effet croissant de disqualification à l'endroit d'une société basée sur le droit de propriété privée.

Dans les exemples que nous avons pris à témoin, la C.E.Q. utilise l'expression "Moyens de production". Mais il est clairement entendu que ces moyens sont solidaires d'un système du droit qui est, lui, l'objet principal de la disqualification puisqu'il est présenté comme celui qui est conçu pour maintenir les monopoles de pouvoir : l'Etat, les multinationales et, bien sûr, la bourgeoisie...

I inégalité	I répression
II égalité	II liberté

Enoncés II, VII, XVI, XVII.

Enoncé complémentaire :

> "En fait, tout au long de son développement, l'individu se transforme alors que l'école actuelle par sa structure, traduit, dès la maternelle, les inégalités sociales en inégalités scolaires". (88)

Voilà deux couples qui peuvent trouver leur fondement autant dans le couple :

I société de classes
II société démocratique

que dans le couple :

I droit de propriété privée
II droit de l'homme social

.

En ce qui concerne le couple I inégalité , de très nombreuses
II égalité

citations (II, XVII, ...) pourraient être mises à profit afin d'illustrer l'opposition qu'il vise à établir. Précisons bien qu'il s'agit d'inégalité ou d'égalité sociales. Ici la C.E.Q. relèvera ou se servira encore une fois de chiffres pour démontrer comment la société capitaliste est source d'inégalités sociales et dans quelle mesure les fils de travailleurs et les travailleurs en sont les souffre-douleur (voir les citations A, B, C, D, E, I, Q pages 45 à 48).

---

88. C.E.Q., Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 19.

Toutefois, pour le couple : $\frac{\text{I répression}}{\text{II liberté}}$, deux difficultés surgissent. D'abord ils ne sont pas toujours clairement posés comme termes faisant partie d'un même couple : d'autre part, le type d'argument à l'appui de cette dissociation est différent de celui qui permet de construire le couple inégalité / égalité. C'est qu'il est, en l'occurrence, plus commode d'affirmer la liberté que de démontrer efficacement l'oppression ou la répression.

Selon la C.E.Q., l'école est répressive. Ainsi une étude de la C.E.R.E.E. confirmerait les études de la C.E.Q. :

> "/.../ où après avoir procédé à l'étude de 63 règlements d'école, la C.E.R.E.E. concluait que ceux-ci sont des tissus d'ordres et de défenses, des amoncellements d'interdits et de commandements, faisant appel comme à l'usine, à la productivité, à la soumission et à la jugulation des besoins individuels et collectifs". (89)

Par ailleurs dans sa publication Ecole et lutte des classes au Québec, la C.E.Q. fait état des appareils répressifs tels "les parlements, les tribunaux, l'armée, la police, l'administration" et même les appareils idéologiques tels "l'école, les médias d'information, le cinéma, etc..." (90)

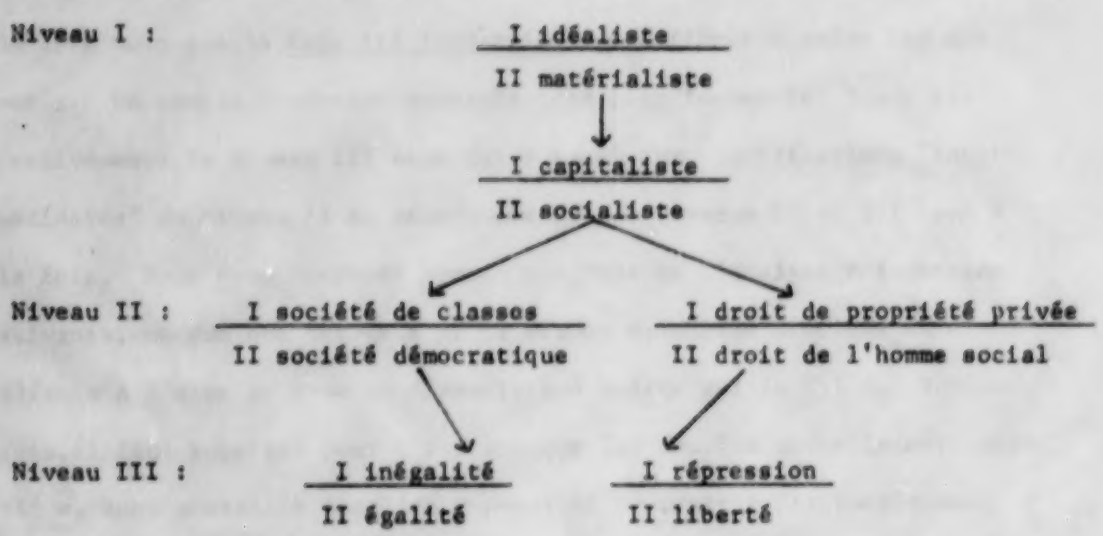
Ce sont donc des arguments qualitatifs plutôt que quantitatifs qui dominent l'établissement du couple $\frac{\text{I répression}}{\text{II liberté}}$. Des arguments

---

89. C.E.Q., Les enjeux du projet éducatif, p. 28.
90. C.E.Q., Ecole et lutte des classes au Québec, p. 11-12.

tel l'argument d'autorité (ayant recours aux études du C.E.R.E.E.) et des interprétations toutes particulières à la grille d'analyse qui est la sienne viennent appuyer, avec plus ou moins de force cette fois, une position qui dénonce le système capitaliste comme répressif et suggère son remplacement par un système qui, lui, serait égalitaire et source de liberté.

Au vu des développements précédents, nous sommes à présent en mesure de procéder à quelques analyses d'ensemble en composant la figure des six couples dégagés jusqu'ici :



Nous observons que ces notions sont relativement abstraites mais que du niveau I (couples fondateurs) au niveau III elles se précisent. Plus encore, le niveau III nous permet à rebours de préciser le contenu du niveau II et, ce dernier, celui du niveau I.

Dans le discours de la C.E.Q. une société capitaliste est une société idéaliste. Or,si nous pouvons penser que "idéaliste" peut fonder capitaliste, l'inverse serait faux. Il en va de même avec "matérialiste" et "socialiste". La C.E.Q. ne prétend pas qu'une société est matérialiste du simple fait d'être socialiste. Elle adopte d'abord une conception matérialiste du monde et postule ensuite que le modèle idéal serait le socialisme. Dans le même sens "société de classe" et "droit de propriété privée" viennent préciser de quel type de capitalisme il s'agit. Tout comme "société démocratique" et "droit de l'homme social" viennent indiquer de quel socialisme il sera question. On voit donc que la capacité fondatrice est différente selon les niveaux. Un couple fondateur pourrait très bien fonder (et fonde effectivement) le niveau III sans faire appel aux clarifications "intermédiaires" du niveau II ou encore fonder les niveaux II et III tout à la fois. Nous nous rendrons compte que,lors de l'analyse des couples suivants, chacun des termes I et II seront davantage précisés et mieux définis à l'aide du type de dissociation opérée par la C.E.Q. Toutefois,il faut admettre pour l'instant que les couples actuellement constitués sont abstraits (notions vagues) et pourraient par conséquent faire l'objet de multiples interprétations. Ceux qui vont suivre seront plus concrets et susceptibles d'engager à l'action ou à des pratiques situées, ce qui les différencie des précédents qui eux ont valeur de ralliement (sur le fond) mais ne suffiraient qu'à convaincre non à persuader.

Voici les trois derniers couples dont nous nous occuperons dans le champ conceptuel :

I minorité	I compétition	I concurrence
II majorité	II coopération	II solidarité

Nous sommes ici en présence de trois dissociations qui s'élaborent à plusieurs endroits dans le texte (voir les énoncés II, III, IV, VIII, IX, X, XV, XVI, XVII pages 52 à 55). Si la première n'incite pas à l'action, elle indique pour qui le faire, soit la majorité, autrement désignée par "les fils de travailleurs et les travailleurs". Nombre de faits viennent fonder cette dissociation. Qu'ils s'agisse de penser aux statistiques qui cherchent à démontrer comment une minorité est privilégiée par rapport à la majorité ou aux avantages que cette minorité retire des écoles privées, des lois de l'impôt, d'équipements scolaires qu'eux seuls possèdent ou encore de valeurs véhiculées à l'école qui seraient plus conformes à leur vécu quotidien. A l'inverse et au nom de ces mêmes arguments, la majorité ferait figure de victime innocente du système capitaliste.

Cependant les termes II des deux autres couples s'annoncent comme les remèdes aux injustices sociales du système en place. Voilà donc mises en évidence des valeurs qui entraînent à l'action. La solidarité et la coopération feront de la majorité un groupe fort, solide, cohérent face à l'ennemi commun : la minorité en position de pouvoir. Le jeu de la concurrence et de la compétition entraînerait la-

dite majorité dans l'éparpillement ou dans la "soumission" à ladite minorité.

A ce stade nous sommes en mesure de dégager la figure plus articulée d'une architecture textuelle très représentative du discours que nous analysons à la lumière de cet aménagement structurel de couples notionnels.

Idéaliste
Matérialiste

Société de classes	Capitaliste	Droit de propriété privée
Société démocratique	Socialiste	Droit de l'homme social

Inégalité	Réppression
Egalité	Liberté

Minorité	Compétition	Concurrence
Majorité	Coopération	Solidarité

La C.E.Q., donc, partant d'une conception matérialiste du monde propose l'adhésion à un système socialiste qui se veut plus démocratique parce qu'il défend les droits de l'homme social (être en relation) pour promouvoir l'égalité et la liberté de la majorité des citoyens. Mais, seules les valeurs comme la solidarité et la coopération permettront à la majorité de vaincre une société idéaliste vouée à la promotion du capitalisme fondateur de classes sociales soutenues par les droits de propriété privée. Ceci provocant du même coup l'apparition des inégalités sociales et de la répression au profit d'une

minorité de concurrents et de compétiteurs centrés sur l'accumulation du plus grand nombre de biens matériels possible.

CHAMP CONCEPTUEL

IDÉALISTE

MATÉRIALISTE

CAPITALISTE

SOCIALISTE

SOCIÉTÉ DE CLASSES

SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE

DROIT DE PROPRIÉTÉ PRIVÉE

DROIT DE L'HOMME SOCIAL

INÉGALITÉ

ÉGALITÉ

RÉPRESSION

LIBERTÉ

MINORITÉ

MAJORITÉ

COMPÉTITION

COOPÉRATION

CONCURRENCE

SOLIDARITÉ

2) LE CHAMP PROPOSITIONNEL DU DISCOURS DE LA C.E.Q. : QUATRE "PROPOSITIONS"

Il ne s'agira pas, à ce moment de notre démarche, d'appliquer notre méthode d'analyse à l'ensemble des propositions du discours de la C.E.Q. Nous tenterons plutôt (à partir, ici encore, d'un nombre restreint d'énoncés) de montrer comment les propositions céquistes prennent forme et se développent dans la perspective du champ conceptuel et comment elles s'appuient sur lui. L'intérêt de cette partie sera donc double : d'abord poursuivre la mise en évidence de l'originalité et de l'efficacité de notre outil d'analyse comme instrument méthodologique et pousser plus avant l'approfondissement d'un discours.

Nous avons privilégié quatre propositions extraites du document Pour une école de masse à bâtir maintenant. Ce choix a été effectué en tenant compte des points fondamentaux que requiert le développement d'une philosophie de l'éducation. Ainsi nous avons retenu la proposition 5* qui concerne la conception de la personne à laquelle adhère la C.E.Q. Nous avons choisi la proposition 6* dans laquelle la C.E.Q. expose le type de pédagogie qu'elle privilégie. Enfin nous retenons la proposition 13* dans laquelle la C.E.Q. nomme les valeurs qu'elle entend promouvoir.

---

* Ces chiffres réfèrent à la numérotation qu'a donné la C.E.Q. aux 21 propositions qui composent l'ensemble de la publication Pour une école de masse à bâtir maintenant, proposition d'école.

Nous aboutirons, à partir de ces trois propositions, à dégager la conception de la personne mise de l'avant par la C.E.Q. et à faire voir de quelle façon elle comprend l'éducation de ce qui lui semble être un bon (valeurs) citoyen . Bref à circonscrire une vue d'ensemble de sa conception de l'éducation.

Finalement nous analyserons aussi la proposition 3* relative aux positions de la C.E.Q. en ce qui a trait au statut confessionnel de l'école québécoise. Ceci principalement parce que cette question est d'actualité et s'inscrit de façon caractéristique dans les préoccupations québécoises. D'autre part, cette proposition et son analyse nous permettront de constater de quelle façon la C.E.Q. s'ajuste aux situations typiquement québécoises. Ce qui introduira opportunément la partie finale de notre analyse : le champ référentiel du discours de la C.E.Q.

*

— Une conception de la personne, "proposition 5 (91) : Les couples notionnels principaux et leur "ordonnancement"

Fixiste
Matérialiste

Abstrait	Inné	Passivité
Concret	Acquis	Action

Individu Moyen de production
Individu Moyen de transformation

Dans cette proposition la C.E.Q. joue simultanément sur deux plans discursifs. Premièrement elle pose les concepts clés qu'elle va mettre à contribution lors de la proposition 6 (proposition d'une pédagogie de masse) :

> "Cette conception est d'ailleurs à la base non seulement du système scolaire, mais de l'ensemble de l'édifice social". (92)

> "L'acte pédagogique est une pratique sociale en ce sens qu'il est élaboré à partir d'êtres en relation. Cette pratique s'appuie sur une conception de la personne". (93)

---

91. C.E.Q. Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 17 à 20.
92. Idem., p. 17.
93. Idem., p. 21.

Deuxièmement elle propose une conception de la personne dite matérialiste qui se concrétisera par une prise en considération des caractères acquis comme prédominant dans le développement de la personne, de la capacité d'agir de l'individu et des conditions objectives d'existence qui rendent possible le développement de l'individu. Dans la même foulée, la C.E.Q. opte pour une conception de la personne comme être de transformation sociale. En ce sens nous verrons qu'elle demande à la société québécoise de permettre (par le biais de l'école) à l'individu de se transformer harmonieusement et de participer aux processus de changement social.

En termes techniques, la C.E.Q. justifie le bien-fondé des dissociations auxquelles elle recourt, à l'aide d'arguments d'autorité de type scientifique pour chercher à donner plus de poids à ses propositions (entreprise de légitimation). Par exemple elle prendra à témoin l'illustre Jean Rostand (savant et chercheur prestigieux) ainsi que le rapport du conseil national du bien-être social pour appuyer la dissociation inné / acquis. Ainsi en assimilant le résultat de ses propres recherches aux divers avis, opinions, analyses, commentaires, expertises de ces autorités reconnues en une matière aussi délicate, elle cherche à jouir du même coup (transfert de validité) de la même crédibilité. (94)

---

94. Idem., p. 17-18 (proposition 5).

"L'argument d'autorité s'apparente au recours aux valeurs dans la mesure où celui qui énonce un argument est admis en tant que référence de validité parce qu'il est "honnête, expérimenté, désintéressé, informé, sérieux..." On citera des experts, et leur avertissement (si on continue à ce rythme, nous courons à la catastrophe), aura du poids parce qu'en général on accorde du crédit à ceux qui "savent" (donc aux experts!...)" (95)

Chemin faisant, des liens s'établissent entre différentes notions. Ainsi, considérant les caractères innés (biologiquement) comme un concept qui mène irréductiblement à une vision statique de la personne, la C.E.Q. dénonce cette position et ses conséquences prévisibles : la passivité face à cette prédétermination génétique (presqu'un destin) et par la suite, par effet d'entrainement, l'acceptation tout aussi passive de l'individu en ce qui a trait à la place que lui assigne "naturellement" ou "fatalement" le système social actuel. Enfin, ces raisonnements nous acheminent de proche en proche à une position dénoncée par la C.E.Q., soit le fait de concevoir l'homme comme un moyen de production ou un simple rouage de la machine capitaliste.

Dans ce même circuit la C.E.Q. tentera de démontrer comment notre système scolaire actuel tend à étiqueter (terme habituellement péjoratif dans ce contexte) : les voies, les secteurs, les intelligences pratiques, etc... La C.E.Q. repousse en quelque sorte ces catégories tout en se limitant à une attitude contestataire. Puis elle se sert à nouveau de l'argument d'autorité scientifique (cette science rejetée

---

95. Lionel Bellenger, op. cit., p. 72.

comme outil du pouvoir en place) en exposant l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson) et ses rapports avec ce que la C.E.Q. appelle la théorie "mystificatrice des dons".

Bref, pour construire sa conception de la personne, la C.E.Q. part principalement du champ conceptuel que nous avions dégagé et particulièrement du couple fondateur :

Idéaliste
Matérialiste

qui engendra donc ici, immédiatement :

Fixiste
Matérialiste

.

L'ensemble des autres couples vient se greffer à ce dernier de façon cohérente comme des ramifications explicitatives et explicatives.

L'analyse des énoncés que nous avons entrepris de mettre en chantier nous permet de voir que la C.E.Q. propose une conception de la personne qui demeure, à ce stade, encore relativement abstraite. Si elle nous fournit des paramètres susceptibles d'orienter une représentation de l'individu et de ses actes, en revanche elle nous donne très peu d'indications sur les comportements attendus dans le cadre de cette conception de la personne.

Cet exemple devrait normalement nous permettre de rendre plus concrets les liens entre champ conceptuel et champ propositionnel; d'une part,on nous propose une représentation de la personne qui cherche à

s'élaborer à la lumière de concepts issus des savoirs scientifiques mais au sein desquels on prend soin d'opérer une sélection commandée par l'exigence de conformité aux postulats du discours (couples fondateurs). D'autre part,on nous propose une gamme de valeurs concrètes (solidarité, engagement, etc...) propres à encadrer l'action. Mais rien ne dit que ces valeurs soient exclusives à la conception de la personne que privilégie la C.E.Q., ni que cette conception, en supposant qu'on la partage, conduise inéluctablement à adopter ces valeurs; le lien de nécessité que la C.E.Q. cherche ainsi à établir entre une conception de la personne et le choix de ses actes parait donc à tout le moins très discutable. La fragilité de ces raccords (qui tient à leur caractère illusoire ou, somme toute, assez superficiel) contribue à creuser un écart entre un moment théorique (champ conceptuel, représentation de la personne) et la pratique qu'il a l'ambition de déterminar (énoncés propres à encadrer des actes concrets, à orienter le comportement en conformité - cohérence, orthodoxie, etc... - avec les indications critiques "scientifiques" du champ conceptuel). Sur ce point du rapport de la personne et de ses actes et sur la place occupée par ce rapport dans les stratégies discursives, les observations de Ch. Perelman nous paraissent décisives :

> "Dans l'argumentation, la personne, considérée comme support d'une série de qualités, l'auteur d'une série d'actes et de jugements, l'objet d'une série d'appréciations, est un être durable autour duquel se groupe toute une série de phénomènes auxquels il donne cohésion et signification. Mais, comme sujet libre, la personne possède cette spontanéité, ce pouvoir de changer

> et de se transformer, cette possibilité d'être persuadée et de résister à la persuasion, qui font de l'homme un objet d'étude *sui generis* et, des sciences humaines, des disciplines qui ne peuvent se contenter de copier fidèlement la méthodologie des sciences naturelles[...]
>
> Les termes de la relation acte-personne sont assez indépendants pour permettre, quand il le faut, de se servir de chacun d'eux isolément, et ils sont suffisamment liés pour que leur intervention conjointe caractérise des domaines entiers de la vie sociale". (95 bis)

Sous ce rapport, il faut bien admettre que le discours que nous expose la C.E.Q. est assez incomplet ou inachevé. Serait-ce que la C.E.Q. ne peut actuellement résoudre toutes les difficultés que présente sa conception de la personne lorsqu'elle est confrontée aux actions (engagements) souhaitables dans le contexte québécois ? Ou est-ce une mesure de prudence, une stratégie d'ouverture, une disponibilité à des développements idéologiques ultérieurs ?

*

95 bis. Ch. Perelman, op. cit., pp. 397-398.

— Une pédagogie de masse dite de conscientisation, proposition 6 (96):

	Idéaliste	
	Matérialiste	
Promotion	Individuelle	Fixiste
	Collective	Matérialiste
Abstrait	Inné	Passivité	Privé
Concret	Acquis	Action	Public
Réalité	Subjective	Individu	Moyen de production
	Objective		Moyen de transformation
	Valeurs	Traditionnelles	
		Nouvelles	
Elite	Fin	Transmission de connaissance	
	Résultat	Connaissance directe (sensible)	
	Pédagogie	Elitiste	
		De masse	

96. C.E.Q. Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 21-22.

La pédagogie de conscientation ou de masse préconisée par la C.E.Q. est toute assujettie à sa conception du monde (matérialiste) et à sa conception de la personne (matérialiste aussi). Nous ne saurions donc la saisir sans l'affilier au champ conceptuel et la raccorder à la conception de la personne mise de l'avant par la C.E.Q.

Après avoir élaboré un champ conceptuel concernant une conception matérialiste du monde et de la personne qui se caractérise entre autres par la prédominance de la majorité, la prévalence de l'acquis comme condition objective dans le développement de la personne, une vision de l'homme comme moyen de transformation sociale, la C.E.Q. propose une pédagogie qui part des "réalités objectives" (ainsi nommées) pour offrir à la majorité des citoyens un processus d'apprentissage fondé sur des connaissances directes ou sensibles des êtres et des choses. Une pédagogie élitiste se trouve donc disqualifiée au profit d'une pédagogie de masse qui produira sans doute une élite sans jamais, toutefois, que celle-ci résulte d'une détermination spécifique (finalité). Voilà certainement une position cohérente avec l'ensemble du discours envisagé.

A ce point, l'occasion nous est fournie d'opérer quelques rapprochements.

Par exemple, comment sur le plan idéologique la C.E.Q. pourrait-elle se porter au secours du prolétariat (exprimé par les travailleurs et leur fils), rejeter la science, les connaissances théoriques ou abstraites des programmes scolaires, et valoriser un processus de formation basé sur la transmission des connaissances ? C'est donc en toute

logique qu'elle ne le fait pas. D'autre part la C.E.Q. au nom de cette même majorité ne peut pas non plus revendiquer une école qui viserait le développement de quelques élites si elle cherche une prise en charge du projet social par une majorité de citoyens. Aussi, comment considérer l'homme comme un moyen de transformation et ne pas privilégier une pédagogie qui rend tous les hommes aptes à se transformer et à participer à la transformation (la C.E.Q. mise sur les potentialités d'une majorité active) ?

Donc la C.E.Q. propose une pédagogie de masse axée sur la connaissance sensible des objets d'apprentissage ou encore une connaissance expérientielle de la matière (analyse des conditions objectives de la vie quotidienne) visant la formation d'une majorité de citoyens. Voici donc un appel à l'action par une proposition d'action qui cherchera à persuader, à adopter des comportements précis en regard des fondements. Le processus est bouclé : Pour l'auditoire qui a été convaincu du bienfondé du champ conceptuel et de la conception de la personne présentée dans le document qui nous intéresse, nul doute qu'il sera sensible et susceptible d'être persuadée de la validité des propositions pédagogiques de la C.E.Q.

S'agissant d'argumenter, il ne sera plus question, ici, de relever des données statistiques, des faits, des preuves ou des témoignages, etc..., ce travail de mise en forme ayant été complété lors de la construction du champ conceptuel. Le processus argumentatif consistera surtout à comparer une réalité actuellement vécue (en termes qui cherchent

à la dévaloriser) avec une vision préférentielle au sein de laquelle les problèmes causés par les injustices et les carences de la vie actuelle trouveraient leur solution.

Enfin notons que si les repères de principe pour orienter l'action pédagogique ne manquent pas, par contre, au niveau technique des stratégies pédagogiques privilégiées, des instruments de base de la mesure et de l'évaluation des apprentissages ("l'évaluation sera un instrument éducatif qui s'insérera dans un processus de correction plutôt que dans un mécanisme d'évaluation [...] les formules peuvent bien sûr varier de la simple question à l'examen écrit; ce qui ne varie pas, c'est l'objectif : il faut trouver les défaillances, mais pour ensuite les corriger, pas pour les annoter..."), la C.E.Q. nous offre peu de prescriptions pour la pratique concrète de sa pédagogie de masse.

Et cela en dépit de la proposition 10 qui nous renseigne abondamment sur les contenus de la formation : "réalité du corps, réalité passée et présente du milieu physique et de la société, réalité du travail productif, réalités découvertes grâce à la maîtrise... de la langue et des mathématiques". A première vue une telle perspective paraît ressortir du simple bon sens pour toutes les sociétés occidentales à l'approche du XXI^{e} siècle. La C.E.Q. nous présente toutefois ce type de programme (objectifs, contenus et activités de formation de base) comme exclusif à une option idéologique qui cherche à engendrer une nouvelle conception des rapports sociaux, c'est-à-dire des pratiques sociales centrées sur les exigences de la réalité économique de la vie quotidienne des travailleurs!

— Des valeurs nouvelles : énoncé 13 (97) :

Valeurs traditionnelles
Valeurs nouvelles

Nous nous attarderons peu sur les valeurs. La raison en est simple. La C.E.Q. propose l'adoption de valeurs nouvelles au détriment des valeurs traditionnelles largement disqualifiées : "l'école véhicule l'image d'une famille traditionnelle sans problème, une division des tâches selon les sexes; justifie la division sociale du travail, la société de consommation (crédit, publicité); présente la science comme étant neutre, la société de production capitaliste comme le meilleur des mondes ...". L'opposition strictement antithétique s'éclaire ici à la lumière de son rapprochement avec le couple philosophique :

Société de classe
Société démocratique

et se relie ainsi directement à la figure des couples fondateurs du champ conceptuel et à ses dérivés immédiats. L'adoption des nouvelles valeurs est présentée comme une condition pour l'atteinte des objectifs de formation dont les contenus ont été situés dans la proposition 10 (cf. supra). Rien de surprenant, donc, à ce que ces valeurs soient

---

97. Idem., pp. 43-44.

décrites en terme de solidarité, d'esprit d'équipe, d'entraide, de coopération, de promotion collective, plutôt que de succès individuel et d'élitisme.

Notons bien, cependant, que si la C.E.Q. s'élève régulièrement contre toutes les formes de répression ou d'oppression voire contre l'imprégnation, elle soutient néanmoins que "... c'est surtout par l'inculcation des valeurs qu'on prépare la société de demain" ! S'agit-il d'une contradiction ? Cette difficulté ressurgira plus subtilement dans le cadre de l'analyse de la confessionnalité.

*

—— Une école non confessionnelle, "proposition" 3 (98) :

Idéaliste
Matérialiste

Spirituel
Matériel

Doctrine
Pluralisme

Imprégnation
Liberté d'expression

Irrespect
Respect

Eglise
Etat

Majorité
Personnel

Formation religieuse
Formation critique

Valeurs traditionnelles
Valeurs nouvelles

Ecole confessionnelle
Ecole non-confessionnelle

Voici une proposition sur laquelle il vaut la peine de s'attarder un peu plus longuement puisqu'il s'agit presque d'un discours dans le discours. D'ailleurs cet énoncé s'inscrit dans une sphère culturelle du Québec où l'orateur doit particulièrement s'ajuster à l'auditoire en raison de la susceptibilité que peut provoquer une prise de position en matière de foi religieuse dans le système scolaire au Québec. La C.E.Q. prend effectivement des précautions et semble ici procéder à des compromis intéressants.

---

98. Idem., p. 12-14.

Dans cette période de notre histoire où apparaît une "crise des valeurs" et une tendance vers la reconnaissance du pluralisme, la C.E.Q., soucieuse de prendre en considération ces réalités socio-historiques, procède à un habile renversement du couple philosophique :

minorité
majorité

sous la forme du nouveau binome :

majorité
personnel .

Au moment de développer certains aspects du champ référentiel (niveau de lecture) nous serons à même de saisir davantage les précautions requises lorsqu'on s'adresse à l'auditoire québécois en matière d'éducation.

La C.E.Q., toujours fidèle à ses concepts premiers et instaurateurs, compose :

spirituel
matériel

dans le prolongement et sur la base de l'opposition originaire :

idéaliste
matérialiste .

Réaction à la religiosité du peuple (source d'aliénation dans le marxisme classique) et à la vie spirituelle, ou strict souci de

cohérence avec une position matérialiste qui, en matière d'éducation, aurait primauté ? Pour garantir sa démarche elle fera ici appel en premier lieu à des arguments puisés dans l'actualité; par exemple : le respect des droits des minorités et le respect d'un certain pluralisme des idées. Ensuite elle aura recours aux chiffres : "Il y aurait 30 % de "pratiquants" au Québec alors que 80 % des enfants reçoivent une formation religieuse". (99) Plus tard elle nous sert des témoignages :

> "/.../ n'a-t-on pas vu dernièrement un curé refuser que des élèves soient confirmés parce que leur titulaire ne pratiquait plus, ou encore un enseignant recevoir une lettre de réprimande sous le prétexte qu'il n'aurait pas respecté la foi de ses élèves parce qu'il aurait souhaité devant eux qu'une cérémonie pénitentielle soit déplacée de l'horaire pour qu'il puisse procéder à un examen de français ?" (100)

Et toujours dans le même sens elle utilise l'argument de la comparaison :

> "De fait, le Québec représente ici certains anachronismes; lorsque la France, l'Allemagne, la Suède, ont abandonné leur caractère d'Etat religieux, les systèmes scolaires sont aussi devenus neutres." (101)

---

99. Idem., p. 12.
100. Idem., p. 13.
101. Idem., p. 13.

Bref tout est mis en oeuvre pour fonder les dissociations des couples suivants :

Doctrine	◦ Majorité	◦ Eglise	◦ Irrespect	, etc...
Pluralisme	Personnel	Etat	Respect	

Nous pouvons, par suite, établir de nouveaux liens très étroits entre les couples fondateurs du champ conceptuel du discours et les concepts issus des énoncés relatifs à confessionnalité :

Idéaliste	Spirituel
Matérialiste	Matériel

Société de classe	Doctrine ,	Privé	Eglise
Société démocratique	Pluralisme	Public	Etat

Répression	Imprégnation	Enseignement religieux
Liberté	Liberté d'expression	Enseignement moral

En résumé, donc, la C.E.Q. propose une école non-confessionnelle au nom du respect des minorités et du pluralisme idéologique qui serait plus démocratique et moins oppressif. ("L'éducation est un service public dans la responsabilité de l'Etat et elle doit être respectueuse du pluralisme idéologique existant dans notre société. L'école, de même que la structure scolaire, doivent donc être non-confessionnelles et publiques"). Au nom d'un principe radical de libre-examen critique, de liberté d'expression, la C.E.Q. réclame ici une coupure définitive entre les affaires de l'Etat et celles de l'Eglise afin d'instaurer une formation morale de base obligatoire pour les futurs citoyens et porteuse

des "valeurs nouvelles".

La C.E.Q., comme nous le verrons bientôt dans l'analyse du champ référentiel, paraît soucieuse de s'ajuster à une certaine représentation de l'auditoire québécois en proposant une école non-confessionnelle fondée sur des couples philosophiques un peu surprenants tels :

Majorité et Doctrine , alors que son idéologie globale donne
Personnel Pluralisme

systématiquement prise, comme on l'a vu, au couple :

Minorité . De plus, cette idéologie a toutes les caractéristiques
Majorité

d'un système clos, voir dogmatique; à tout le moins, dans son ensemble, elle ne conduit pas à la valorisation du pluralisme idéologique. Voilà qui porte donc au questionnement. Le champ référentiel du discours céquiste nous apportera sans doute quelques éclaircissements à ce sujet.

Mais avant d'aborder cette dernière tranche de l'analyse, nous proposons de récapituler, dans une perspective synoptique, la figure d'ensemble des couples antithétiques et des couples philosophiques dont l'articulation reflète et soutient la progression du discours de la C.E.Q.. On y apercevra, au fil des énoncés, l'exigence de cohérence systématique qui anime le développement d'une idéologie : les formes de sa progression dans les domaines de ses intérêts particuliers sont relativement prévisibles. C'est sans doute une garantie d'efficacité (militance) mais fort probablement aussi une limite à sa fécondité...

*

IDÉALISTE / MATÉRIALISTE

SPIRITUEL / MATÉRIEL

CAPITALISTE / SOCIALISTE

SOCIÉTÉ DE CLASSES / DÉMOCRATIQUE

DROIT PROPRIÉTÉ PRIVÉE / L'HOMME SOCIAL

DOCTRINE / PLURALISME

INÉGALITÉ / ÉGALITÉ

RÉPRESSION / LIBERTÉ

IMPRÉGNATION / LIBERTÉ D'EXPRESSION

IRRESPECT / RESPECT

MINORITÉ / MAJORITÉ

COMPÉTITION / COOPÉRATION

CONCURRENCE / SOLIDARITÉ

MAJORITÉ / PERSONNEL

FIXISTE / MATÉRIALISTE

PROMOTION INDIVIDUELLE / COLLECTIVE

ÉGLISE / ÉTAT

ABSTRAIT / CONCRET

INNÉ / ACQUIS

PASSIVITÉ / ACTION

PRIVÉ / PUBLIC

INDIVIDU MOYEN DE PRODUCTION / MOYEN DE TRANSFORMATION

RÉALITÉ SUBJECTIVE / OBJECTIVE

ELITE RÉSULTAT / FIN

VALEURS TRADITIONNELLES / VALEURS NOUVELLES

RELIGIEUSE / CRITIQUE

TRANSMISSION DE CONNAISSANCES / CONNAISSANCE DIRECTE (SENSIBLE)

PÉDAGOGIE ÉLITISTE / DE MASSE

CONFESSIONNELLE / NON-CONFESSIONNELLE

IDÉALISTE / MATÉRIALISTE

SPIRITUEL / MATÉRIEL

CAPITALISTE / SOCIALISTE

SOCIÉTÉ DE CLASSES / DÉMOCRATIQUE

DROIT PROPRIÉTÉ PRIVÉE / L'HOMME SOCIAL

DOCTRINE / PLURALISME

INÉGALITÉ / ÉGALITÉ

RÉPRESSION / LIBERTÉ

IMPRÉGNATION / LIBERTÉ D'EXPRESSION

IRRESPECT / RESPECT

MAJORITÉ / PERSONNEL

MINORITÉ / MAJORITÉ

COMPÉTITION / COOPÉRATION

CONCURRENCE / SOLIDARITÉ

ÉGLISE / ÉTAT

PROMOTION INDIVIDUELLE / COLLECTIVE

FIXISTE / MATÉRIALISTE

ABSTRAIT / CONCRET

INNÉ / ACQUIS

PASSIVITÉ / ACTION

PRIVÉ / PUBLIC

INDIVIDU MOYEN DE PRODUCTION / MOYEN DE TRANSFORMATION

RÉALITÉ SUBJECTIVE / OBJECTIVE

ELITE RÉSULTAT / FIN

VALEURS TRADITIONNELLES / VALEURS NOUVELLES

RELIGIEUSE / CRITIQUE

TRANSMISSION DE CONNAISSANCES / CONNAISSANCE DIRECTE (SENSIBLE)

PÉDAGOGIE ÉLITISTE / DE MASSE

CONFESSIONNELLE / NON-CONFESSIONNELLE

3) LE CHAMP REFERENTIEL DU DISCOURS DE LA C.E.Q. : UNE CONCEPTION MARXISTE (DES CREDOS)

La C.E.Q. s'inscrit dans une conception marxiste du monde afin d'analyser la réalité québécoise de l'éducation. Cette affirmation nous la fondons sur les résultats que nous avons obtenus lors de nos examens du champ conceptuel et du champ propositionnel.

Il semble bien que qualifier de marxiste le discours de la C.E.Q. du début des années 1970 est devenu une évidence. Il nous apparaît malgré tout nécessaire de réaffirmer et de fonder cette affirmation au centre de notre analyse, ceci à l'aide de quelques observations préliminaires. Pour ce faire nous nous référerons aux travaux d'Emile Chanel : La conception marxiste de l'éducation dont nous tirerons quelques extraits significatifs pour mieux faire voir comment la conception de l'éducation que préconise la C.E.Q. est bien fondée sur cette philosophie marxiste. Bref c'est par recoupement des discours céquiste et marxiste que nous pourrons saisir leurs apparentements.

Comme premier point de comparaison retenons la question de la confessionnalité de l'école. L'auteur de la publication La conception marxiste de l'éducation nous dit:"Marx et Engels veulent une école gratuite et laïque. Il faut détruire, selon eux, le pouvoir des prêtres . Ils veulent une éducation nationale, organisée par l'état". (102)

---

102. Emile Chanel, La conception marxiste de l'éducation, p. 50.

La C.E.Q., elle, affirme que "l'éducation est un service public sous la responsabilité de l'Etat" (103) mais que "force nous est de constater que la doctrine officielle de l'école est actuellement celle de l'Eglise". (104) Par la suite elle propose, au nom du respect du pluralisme idéologique que le "système scolaire, ses structures, ses écoles, doivent être laïques" (105) (non-confessionnelles). Lorsque la C.E.Q. parle du caractère religieux de nos écoles, elle le fait avec des termes souvent péjoratifs dans le contexte québécois. Par exemple, elle parle de "l'imprégnation religieuse", de la "doctrine religieuse" de "la doctrine officielle (qui) est celle de l'Eglise". Les apparentements sont ici très clairs entre marxisme et C.E.Q.; tous les deux se rejoignent sur l'espoir que l'école soit laïque et, de ce fait, soustraite au pouvoir de l'Eglise et des prêtres.

Un dernier passage du discours de la C.E.Q. afin de bien marquer sa filiation avec le discours marxiste sur l'aspect de la confessionnalité : "L'imprégnation de l'idéologie religieuse se voit ainsi remplacée par la liberté d'expression et la confrontation des idées". (106) Le marxisme selon Emile Chanel soutient que : "Un enseignement dogmatique ôte à l'élève la liberté de ses jugements. Une discipline autoritaire l'habitue à l'esclavage, prépare un citoyen docile". (107)

---

103. C.E.Q., Pour une école de masse à bâtir maintenant, p. 13.
104. Idem., p. 13.
105. Idem., p. 13.
106. Idem., p. 14.
107. Emile Chanel, op. cit., p. 51.

Le niveau de complémentarité de ces deux passages est frappant. Seuls deux discours d'un même fondement idéologique peuvent à ce point s'apparenter.

Les quelques comparaisons que nous venons d'effectuer nous permettent de ressaisir dans les deux discours des similitudes au niveau des couples philosophiques :

spirituel / matériel	imprégnation / liberté d'expression	Eglise / état	religieuse (pensée) / critique	

*

Examinons maintenant le modèle éducatif proposé par le marxisme et par la C.E.Q. Les deux aspects que nous avons choisis devraient suffire à persuader quiconque de la qualité marxiste du discours céquiste puisqu'ils concernent deux questions fondamentales : la confessionnalité et la pédagogie.

Emile Chanel nous donne,dans son ouvrage,quelques éléments qui concernent la pédagogie marxiste. Entre autres, il cite un passage de Beaudelot et Establet de L'école capitaliste en France :

> "l'école capitaliste en France, forme d'une part une "élite" d'intellectuels et de patrons, pourvus d'une vraie culture, faits pour commander la classe ouvrière et profiter de son travail; et d'autre part, une classe de producteurs, secrètement méprisés et n'ayant reçu que les miettes, les sous-produits de la culture dans les classes de transition, classes pratiques et collèges techniques, bourgeoise, masquant ainsi l'oppression et l'injustice aux yeux de la classe exploitée. L'école marxiste, au contraire, doit former des hommes qui soient à la fois des intellectuels et des manuels égaux en dignité; égaux par les services rendus et les fruits qu'ils tirent de leur travail." (108)

Il poursuit en précisant : "l'enseignement, même quand il est neutre, est un enseignement de classe, moins soucieux de vérité objective que d'endoctrinement" (109) et "/.../ le prétendu développement naturel est un mensonge : l'enfant qui grandit dans un milieu devient le reflet de ce milieu." (110)

---

108. Emile Chanel, op. cit., p. 50.
109. Idem., p. 51.
110. Idem., p. 51.

En ce qui concerne l'école capitaliste, le marxisme la dénonce parce que :

> "Les enfants des travailleurs reçoivent une formation au rabais, juste ce qu'il faut pour qu'ils s'imprègnent de la mentalité souhaitable, accèdent à la spécialisation étroite qui les rivera à leur métier, en fera des citoyens utiles." (111)

> "Sans doute, il est une éducation bourgeoise plus généreusement inspirée. Elle essaie de faire des hommes libres, en développant leur esprit critique (conscientisation)* mais * /.../ il manque à cette formation (capitaliste)* /.../ une invitation à la philosophie politique montrant comme une vérité établie, la lutte des classes; insufflant aux jeunes, l'ardent désir de participer (comme agent de transformation)* à cette lutte /.../" (112)

Nous retrouvons dans ces quelques passages presque tous les éléments nécessaires pour remonter au couple fondateur du discours céquiste (marxiste) : Idéaliste / Matérialiste ; entre autres, les termes I : société de classes du couple Société de classes / Société démocratique, fixiste de Fixiste / Matérialiste, inné (développement naturel) de Inné / Acquis, inégalité de Inégalité / Egalité, oppression (répression) de Répression / Liberté, capitaliste de Capitaliste / Socialiste,

---

* Note de l'auteur.

111. Idem., p. 53.

112. Idem., p. 53.

participer (action) comme terme II de $\frac{\text{Passivité}}{\text{Action}}$, etc...

A la seule lecture de ce texte, en ayant à l'esprit les passages que nous avons retenus du discours céquisre, nous constatons deux choses. D'abord la pédagogie proposée par la C.E.Q. est bien marxiste et le discours de la C.E.Q., sur le plan conceptuel, trouve bien ses fondements dans l'idéologie marxiste.

*

Le contexte québécois (une vision du réel)

Il importe maintenant de situer le discours de la C.E.Q. dans le contexte québécois. Il s'agit ici de tirer parti de quelques éléments qui nous permettront de mieux saisir les aménagements discursifs que la C.E.Q. opère par rapport au contexte québécois.

En premier lieu la question que nous pourrions nous poser est : Pourquoi la C.E.Q. a-t-elle choisi le milieu scolaire comme milieu d'émergence de son discours ? Répondre à cette seule question suffira à situer le discours céquiste dans le contexte québécois.

Songeons à la période d'effervescence de 1960 à 1970 avec ses multiples "mutations" comme les a appelées Guy Rocher. Le moteur même de cette révolution tranquille en éducation fut le rapport Parent. L'outil majeur que le rapport Parent privilégiait pour traverser la société technologique post-industrielle annoncée pour les années 1970 et 1980 est, on se le rappelle, le nouveau système scolaire du Québec. D'autre part, à l'origine de tous ces changements nous retrouvons une certaine élite québécoise dont font partie, entre autres, les enseignantes. Ajoutons à ce décor un phénomène de syndicalisation récent au Québec et particulièrement la création de syndicats de grande envergure et fortement politisés.

Le rapport Parent ne formulait pas de solutions définitives mais traçait des pistes et ouvrait le débat à savoir : les québécois d'aujourd'hui, comment voient-ils la société québécoise actuelle, en sont-ils

satisfaits ? Comment amorcer le tournant des années 1970 et 1980 ? Comment même anticiper la critique de la société des années 1970 ? En d'autres mots, le rapport Parent ouvrait des perspectives prometteuses à tous ceux qui voulaient participer à la construction d'une société en devenir.

La C.E.Q. comme beaucoup d'autres discours (féministes, écologistes, etc...) a émergé dans ce contexte et s'est choisi un lieu d'enracinement au confluent de l'effervescence. Bien plus, la C.E.Q. s'est adressée à ceux-là même qui, en partie, se promettaient de figurer au nombre des initiateurs de cette effervescence : les enseignants. A la limite, la C.E.Q. a permis en partie à ces enseignants d'accéder à l'état de semi-bourgeoisie qu'ils convoitaient, créant ainsi les conditions d'une surprenante ambiguïté socio-politique.

N'oublions pas que le rapport Parent a vu dans le système scolaire l'outil par excellence pour que la société québécoise s'ajuste à la modernité, et la C.E.Q. a aussi su reconnaître cet outil de première valeur dans tout système social.

L'objectif ultime de la C.E.Q. étant un soulèvement prolétarien et un système au service de la majorité, elle s'adresse à la base, les élèves, par personnes interposées, les professeurs. Mais en définitive s'adresser au système d'éducation d'un peuple, c'est s'adresser au peuple tout entier.

*

Les aménagements du discours céquiste au contexte québécois.
(Une vision du réel.)

Pour poursuivre notre analyse nous nous arrêterons particulièrement à deux propositions du discours céquiste : d'abord la proposition 3 concernant la déconfessionnalisation du système scolaire québécois et par la suite la proposition 13 traitant des valeurs que préconise la C.E.Q. Nous nous en tiendrons à ces deux dernières parce qu'elles peuvent suffire à démontrer la valeur de la méthode d'analyse et du même coup à faire voir l'essentiel du discours céquiste dans sa perception de la réalité québécoise et des aménagements qu'il opère par rapport à cette réalité.

Dans la proposition 3,la C.E.Q. constate que le système scolaire du Québec est confessionnel et qu'il est divisé en deux réseaux, l'un catholique et l'autre protestant. Elle observe aussi que les enseignants et les élèves peuvent être dispensés de donner ou de suivre la formation religieuse au profit d'une formation morale. Toutefois elle critique cette position parce que la loi 101 oblige la fréquentation d'écoles francophones (qui ne pourraient pas respecter les non-croyants et les croyants en d'autres religions) et parce qu'il n'y aurait que 30 % de pratiquants au Québec. Enfin elle affirme que l'école prend en charge des responsabilités qui reviennent à l'Eglise et aux parents. Finalement elle soutient que : "l'adhésion à une religion ne saurait relever de la décision d'une majorité" ceci au nom du respect du pluralisme.

Notons au départ que le système scolaire ne prévoit pas de division idéologique de type matérialiste dans son organisation interne. La division est opérée sur la base de systèmes spirituels. La réalité des années avant 60 au Québec dictait une telle conduite. L'analyse du système social québécois de l'époque menait directement aux catégories catholiques et non-catholiques. Le catholicisme touchait à toutes les activités de la société : économiques, politiques, culturelles et autres. Or, la C.E.Q. fait allusion à la langue par l'évocation de la loi 101. Encore une fois, nous touchons à des catégories qui caractérisent la société québécoise, soit les canadiens-français et les autres, généralement des anglophones. Par là nous touchons à deux minorités qui en quelque sorte ont été tenues en respect par la majorité afin de sauvegarder l'unité culturelle québécoise.

La position marxiste consisterait normalement à rejeter toute position spiritualiste au profit d'une conception matérialiste; cette dernière suppose généralement que la majorité a préséance sur toute minorité. La C.E.Q. n'y échappe pas, nous l'avons vu lors de la lecture du champ conceptuel. Elle rejette la confessionnalisation du système scolaire du Québec. Et pour ne pas avoir à dénoncer (aliénation) la position spirituelle des Québécois, elle remet cette responsabilité entre les mains de l'Eglise, de la famille et de l'individu. Elle n'en jugera pas moins le système confessionnel actuel comme idéaliste, fixiste et dénué de sens critique face à la société actuelle. Elle disqualifie du même coup la position spirituelle de la majorité.

Si elle se prononce pour le respect du pluralisme, dans la même foulée, elle revendique fermement une école non-confessionnelle (sous le contrôle de l'Etat) et des cours de morale obligatoire.

A ce niveau la C.E.Q. semble effectuer un revirement avec un couple $\frac{\text{Majorité}}{\text{Minorité}}$ ou $\frac{\text{Majorité}}{\text{Individu}}$ contraire à celui déjà connu $\frac{\text{Minorité}}{\text{Majorité}}$. De plus en plus de Québécois croient que la spiritualité est une affaire personnelle. Le gouvernement du Québec a dû assouplir les règlementations afin de répondre à cette nouvelle réalité québécoise. La C.E.Q. en est consciente et constate même cet assouplissement.

D'autre part, si les minorités religieuses et linguistiques sont présentes au Québec, elles sont aussi très respectées dans leur identité propre. Et le Québec respecte quand même un principe fondamental de la démocratie préconisé par la C.E.Q. soit $\frac{\text{Minorité}}{\text{Majorité}}$. La C.E.Q. dans son revirement apparent de couple philosophique cherche à faire respecter la primauté de la majorité sur la minorité ou sur l'individu. Mais elle parle d'une majorité anticipée, c'est-à-dire une majorité ayant bénéficié d'un enseignement moral...

> "qui permettra aux êtres de pouvoir distinguer entre des positions qui favorisent la stagnation et celles qui valorisent le développement, le progrès d'une collectivité; elle doit équiper ces êtres pour qu'ils puissent ensuite assumer

leur choix". (113)*

Ainsi donc la C.E.Q. n'opère pas de grands aménagements (compromis) suite à sa lecture du réel québécois en matière religieuse. Elle choisit plutôt le libellé pour proposer sa conception idéologique comme remplaçante de toutes les conceptions spirituelles. Du même coup elle met en évidence son non-respect du pluralisme, idéologique ou spirituel.

La preuve en est qu'elle considère l'école actuelle (confessionnelle et majoritairement catholique) comme dogmatique, passive élitiste, etc... Plus encore, elle précise que dans sa conception "l'imprégnation religieuse se voit ainsi remplacée par la liberté d'expression et la confrontation des idées". (114) C'est dire que l'école actuelle ne permet pas la liberté d'expression et l'analyse critique de la réalité. Comment un respect du pluralisme peut-il à la fois proposer une conception morale et juger aussi négativement une conception spirituelle ?

Donc la C.E.Q., dans son discours, procède à peu d'aménagements en ce qui a trait à la réalité spirituelle des Québécois. Au plus,

---

* Proposition 10, elle porte sur les contenus scolaires proposés par la C.E.Q. (Point 10.2 e, pour une formation morale et civique).

113. C.E.Q. op. cit., p. 35.

114. Idem., p. 14.

elle prend certaines précautions oratoires afin de proposer une conception morale qui est en droite cohérence avec sa position idéologique marxiste.

S'il est vrai que les Québécois ont en grand nombre déserté les églises, il n'en est pas moins vrai qu'ils ont persisté dans leur foi. En ce sens la C.E.Q. est prudente, elle propose sa conception en partant de valeurs plus actuelles dans notre société (un certain pluralisme). De plus la C.E.Q. évite stratégiquement de prendre position au sein du débat confessionnel, rejetant la responsabilité en cette matière à l'Eglise, à la famille et à l'individu parce qu'elle est consciente que sa position idéologique se marie très mal avec la réalité spirituelle du Québec.

C'est un aménagement, mais aurait-il pu être plus modeste ?

Nous venons à peine de parler de valeurs, entre autres du pluralisme. Ceci nous conduit à l'examen de la proposition 13 de la C.E.Q.

Dans cette proposition, la C.E.Q. propose de nouvelles valeurs. Ces énoncés donnent aussi prise à des aménagements particuliers au sein du discours de la C.E.Q. afin de tenir compte de la réalité québécoise des années 70 et 80. Par exemple, la promotion collective, comme valeur préconisée par la C.E.Q. s'exprime au moment opportun, alors que le peuple du Québec cherche son autodétermination sur un continent américain en majorité anglophone et protestant. Se prononcer pour le changement et l'action dans ce même esprit n'est certes pas inconvenant : la fierté du travail manuel, de la création d'une oeuvre, alors que l'on voit poindre une ère technologique marquée par l'informatique et la robotique qui insécurise la majorité des québécois. Valoriser le concret et la capacité de transformer (créativité) alors que la bureaucratie, sa technologie et ses rouages provoquent l'insécurité de tant de Québécois par son niveau de complexité et d'abstraction. Valoriser l'égalité et la liberté, particulièrement entre hommes et femmes, alors que notre société vit une prise de conscience dans ces domaines grâce à la persévérance des discours féministes.

Bref, en matière de valeurs la C.E.Q. tient largement compte de la réalité québécoise et elle élabore son discours en développant des stratégies appropriées. Mais il est remarquable que le pluralisme n'y figure pas comme valeur de premier plan, ainsi que la tolérance, l'ou-

verture d'esprit, l'auto-critique. Pourtant, le respect du pluralisme exige la tolérance ou l'acceptation de la différence. Cette dernière demande un certain esprit d'analyse si l'on veut la reconnaître et de l'ouverture d'esprit si l'on veut l'accepter ou la tolérer. L'esprit d'analyse n'est-il pas un objectif fondamental de la pédagogie de conscientisation préconisée par la C.E.Q. ? Certes oui ! mais il est plus opportun pour la C.E.Q. de nommer et d'affirmer des valeurs qui correspondent à des préoccupations historiques, politiques et sociologiques actuelles.

Si la C.E.Q. tient compte ici effectivement de la réalité québécoise, ses aménagements discursifs seraient-ils davantage teintés d'opportunisme que du souci d'adapter franchement son idéologie à la réalité québécoise ?

A la lumière de ces deux exemples d'aménagement nous pouvons constater que la C.E.Q. se fonde sur une conception marxiste du monde et qu'il ne semble pas que cette conception puisse facilement s'accommoder de la réalité québécoise actuelle. Les aménagements sont superficiels et cherchent davantage à appliquer une grille d'analyse aux réalités qu'à se reconsidérer à la lumière de ces réalités. Ceci est dû au fait que ce discours est dogmatique et fixiste : il ne peut facilement évoluer. Jacques de Grand'Maison prétendait que ce discours est primaire et, de fait, des indications techniques nous portent à croire désormais qu'il y a quelque matière à lui donner raison.

*

Le choix des données (fondements)

Lorsque la C.E.Q. sélectionne les données, les statistiques, les faits et les expériences qui serviront de soutiens à son crédo, d'appuis à sa vision du réel et de guides pour encadrer les appels à l'action, ses arguments sont assez habilement campés. Opposer le chiffre de 30 % pour désigner le nombre effectif de pratiquants au Québec, au chiffre de 80 % pour désigner le nombre des enfants qui recoivent une formation religieuse, c'est tenter, par cet effet de contraste sans nuance, de frapper l'imagination pour nous inciter à partager le sentiment d'urgence d'une déconfessionnalisation de l'école. Ce recours au prestige de la mesure et du calcul inscrit ce procédé dans le cadre des arguments "quasilogiques". Ceux-ci, on le sait, sont souvent loin d'être décisifs. Car, comme le rappelle Ch. Perelman : "dans chaque discussion particulière où l'on argumente par le probable, on pourra voir surgir[...] des objections tendant à dénoncer les réductions qui ont dû être opérées pour insérer la question dans le schême proposé". La même remarque s'applique à la comparaison du Québec avec la France, l'Allemagne, la Suède dont le caractère d'échantillon représentatif peut toujours être mis en cause (par la différence des traditions nationales, par exemple).

D'une façon plus générale, la C.E.Q. doit constamment surmonter les difficultés issues de sa position à l'égard de la pratique scientifique et de son usage comme référence de fondement. Comment départager une science conçue comme instrument du capitalisme au service et sous

le contrôle de la bourgeoisie, d'une science prétenduement purifiée de ces apparentements aliénants? Alors que tout le monde s'accordera facilement pour disqualifier les mystifications d'un Cyril Burt, la question demeure de savoir d'où proviennent les critères de recevabilité qui permettent à la C.E.Q. d'utiliser à ses propres fins justificatrices, et sans rougir, les travaux de Rosenthal et Jacobson et ceux de Jean Rostand. Pour élucider ces points délicats il est bien évident qu'il faudrait interroger les fondements philosophiques de la C.E.Q., c'est-à-dire, en particulier, la conception marxiste de la science et de son développement dans les sociétés occidentales. Ces question, qui ne peuvent faire l'objet du présent travail de recherche, apparaissent néanmoins comme fondamentales. En particulier parce que leur éclaircissement permettrait de dessiner plus nettement le réseau des affiliations entre les positions de la C.E.Q. dans le contexte québécois des années 70 et 80 et les courants d'évolution du marxisme en Europe après la deuxième guerre mondiale (J.P. Sartre, H. Lefebvre, L. Althusser) (115).

Si l'on accepte que c'est une vision marxiste du monde qui sert de référence axiale de fondement au discours de la C.E.Q. et si l'on réussit à clarifier l'orientation idéologique plus spécifique de cet engagement, la question critique de la compatibilité de cette option

---

115. L'étude que M. Lagueux a consacrée à ce sujet sous le titre : Le marxisme des années soixante, une saison dans l'histoire de la pensée critique, est particulièrement instructive à cet égard. (HMH, 1982).

avec des données issues de registres du savoir qui lui sont étrangers ne cessera pas pour autant de se poser avec acuité. Et cela d'une façon analogue à celle qui suscite tant de difficultés aux militants chrétiens d'Amérique latine (équipe du Père Boff) qui cherchent à intégrer des perspectives de l'analyse marxiste pour accroître la rigueur et l'efficacité de leurs engagements sociaux et politiques. Le choix des références de fondement constitue donc bien, pour tout discours soucieux de la cohérence et de la légitimité de la position qu'il entreprend de soutenir, un moment fort délicat dont les effets se répercutent immédiatement sur la vision du réel que ce discours souhaite faire partager et sur les orientations de l'action dont il tentera sans relâche de nous persuader du... bien-fondé!

*

Des directives pour l'action.

Considérées sous l'angle de l'action située, et prises dans leur ensemble, les propositions de la C.E.Q. sont bien claires : il est impératif que les enseignants accroissent considérablement leur emprise sur l'école québécoise par le biais d'un "front commun" (les travailleurs, leurs enfants et les enseignants considérés désormais comme des "travailleurs de l'enseignement"). Il s'agit de rien moins que de restituer à la majorité réelle (disqualification de la majorité "apparentée") les leviers politiques, économiques et sociaux qui lui permettront de conquérir les formes optimales de son émancipation (désaliénation). Il est urgent que la majorité récupère le pouvoir qui lui est soustrait pour accéder aux moyens de substituer à la société idéaliste actuelle une société matérialiste, démocratique, c'est-à-dire sans classes. La condition : acquérir une formation intellectuelle ordonnée au développement d'une capacité d'analyse critique des rapports de force (violences physique et symbolique) qui gouvernent "objectivement" l'ensemble de pratiques sociales. Cette formation aura surtout un caractère concret et situé afin d'assurer une participation continue de tous aux processus de transformation de la vie quotidienne. Voilà, pour l'essentiel, l'objectif majeur qui justifie la mise en oeuvre d'une "pédagogie de masse à bâtir maintenant".

Là où les rapports de commissions d'enquêtes sont généralement assortis de recommandations, les conditions concrètes de praticabilité de cette pédagogie de masse s'énonceront ici en termes de revendications.

Observons au passage que celles-ci sont présentées également comme des "implications" ce qui permet de souligner le lien "logique" (nécessité) que l'auditoire est incité à établir entre les propositions d'action et l'ensemble des autres énoncés du discours de la C.E.Q., en particulier ceux qui concernent les fondements. Ce souligné implicatif rappelle ainsi discrètement l'exigence de cohérence interne qui doit caractériser la position de la C.E.Q. et sa projection active dans la réalité. Comme on pourra en juger par les quelques exemples ci-après, ces consignes sont sans surprise dès lors que l'on est familier avec les données provenant de l'analyse du champ conceptuel et du champ propositionnel :

- assurer la survie des garderies populaires;
- analyser les caractéristiques des emplois offerts dans le milieu, maladies industrielles, accidents de travail;
- analyser les causes de l'abandon scolaire, de l'inadaptation;
- combattre toute utilisation de tests, de mesure d'intelligence, de batteries dites prédictives, etc., qui ont pour effet de classer, d'éliminer les enfants.
- connaître les conditions socio-économiques des étudiants et leur impact sur leur situation scolaire;
- revaloriser le travail manuel;
- remettre en cause les valeurs véhiculées à l'école;
- privilégier les comportements et attitudes qui développent le sens d'appartenance à une collectivité, la solidarité, l'esprit d'équipe, l'entraide;
- lier l'acquisition de connaissances théoriques à la découverte d'un aspect de la réalité quotidienne;
- etc...;

Il va sans dire que ces revendications, et bien d'autres encore, sont assorties de leurs "implications au plan syndical, politique et social" (moyens additionnels, marges de manoeuvre des enseignants, etc...) dont les retombées sont susceptibles de constituer les bases même de l'élaboration d'une convention collective. C'est en effet à ce niveau de formulation qu'un discours opérationnalise ses conditions concrètes de praticabilité, dans sa rencontre avec les autres discours (MEQ).

De même que le choix des énoncés de fondement conditionne la structuration interne de l'architecture discursive (la vision du réel qu'elle propose, les crédos des orateurs, les principes et les règles qui orientent et encadrent l'action) et contribue à <u>démarquer</u> ce discours de ceux qui privilégient d'autres fondements, ainsi, les engagements concrets qui résultent de la position adoptée entreront naturellement en conflit avec ceux qui s'appuient sur d'autres perspectives. C'est là tout le jeu des alliances, des compromis et des rapports de forces irréductibles auxquels nous habitue une société qui gagne en pluralisme.

*

L'analyse conduite au niveau du champ référentiel avait donc pour objet de dégager l'articulation des quatre fonctions d'énoncés (réalité, crédo, fondement, action) dans le discours de la C.E.Q.; mais aussi de faire apercevoir jusqu'à quel point l'architecture discursive que les contenus de ces énoncés autorisent à mettre en évidence est tributaire autant des règles d'une syntaxe interne élaborée subtilement au gré des liens continus d'interactions entre les champs conceptuel et propositionnel, que des contraintes issues, pour ce discours, de la rencontre, toujours effective et toujours anticipée, avec les énoncés et les pratiques témoins de positions adverses qu'il incombe sans relâche de convaincre, voire de combattre.

* * *

CONCLUSION

CONCLUSION

Le discours de la C.E.Q. est incontestablement celui d'une pédagogie sociale dite de conscientisation populaire : "Viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de la classe de travailleurs". (117) Qualifier ce discours de marxiste c'est, d'après une étude récente de C. Lessard et Al., en dégager obligatoirement les caractéristiques suivantes :

- "Des concepts comme: régime de production capitaliste, lutte des classes, domination et exploitation de classe, ainsi que ceux de fausse conscience et d'aliénation sont des outils d'analyse privilégiés et centraux;
- "La pédagogie de conscientisation [...] n'est pas réductible à la simple transmission de connaissances neutres, gratuites, abstraites, universelles ou scientifiques; il s'agit plutôt de développer à travers une pratique contestataire, un "savoir critique" et concret, parce que situé et daté, selon l'expression de Paulo Freire, et qui démasque la société (et l'école) comme étant domination et violence;
- "Conscientiser quelqu'un, ce n'est pas seulement lui communiquer une grille d'analyse marxiste ou contestataire, c'est, en dernier ressort, l'engager dans une pratique révolutionnaire [...] Action et réflexion sont donc ici indissociables comme dans toute pédagogie socialiste;

---

117. C.E.Q., cité par C. Lessard, Roger A. Cormier, L. Toupin et P. Valois, "Les enseignants du Québec et la pédagogie de conscientisation", Apprentissage et socialisation, vol. 6, no 2, juin 1983, p. 101.

> - Cette approche pédagogique est donc radicale [...]; elle vise ce que Freire appelle la "démocratisation fondamentale", c'est-à-dire la prise en charge par le peuple de ses conditions d'existence". (118)

Les indications qui résultent de l'analyse des énoncés de la C.E.Q. aux trois niveaux conceptuel, propositionnel et référentiel, convergent pour aboutir à recouper les caractéristiques retenues par C. Lessard et Al. Mais il y a davantage. Notre examen technique a permis en cours de route de pointer certaines particularités structurales du discours céquiste. A plusieurs reprises nous avons eu l'occasion d'observer le degré élevé de cohérence interne de ce discours et de l'attribuer, conformément aux prescriptions méthodologiques du Traité de Ch. Perelman, à la forte cohésion des binômes (couples philosophiques et antithétiques) dérivés, à leur mise en hiérarchie systématique (effet de grappe), enfin à leur affiliation continue, indéfectible aux couples fondateurs (effet pyramidal) au point que rien ne paraissait jamais pouvoir remettre en question la solidité de cet édifice discursif. En ce sens, la perspective socio-politique de la C.E.Q. et ses incidences pédagogiques, apparaît, dans l'horizon idéologique du Québec du début des années 70, comme une démarche originale qui se démarque radicalement tant du psychologisme spiritualiste de l'approche "organique" que des modèles d'allure techno-systémique. L'exigence de cohérence devient, dans ce contexte, une des conditions

---

118. Idem., pp. 101-102.

essentielles cette démarcation, et la systématicité une garantie relative de fécondité. Comme l'observe Ch. Perelman à propos des procédures de constitution des couples philosophiques et de leur justification :

> "Toute pensée systématisée s'efforce de mettre en rapport les uns avec les autres des éléments qui, dans une pensée non élaborée, constituent autant de couples isolés. Cette mise en rapport des couples est utile pour évoquer des prises de position qui aboutissent à qualifier les mêmes phénomènes à l'aide de couples incompatibles. Elle est indispensable quand, au lieu de se contenter de reprendre des dissociations admises dans un milieu culturel, le penseur original crée de nouvelles dissociations ou se refuse à admettre certaines dissociations de ses prédécesseurs. Suite à ce bouleversement et pour montrer les conséquences de celui-ci en ce qui concerne les autres couples, le philosophe établira un système qui aboutira essentiellement à la mise en rapport les uns avec les autres de couples philosophiques." (119)

Toute la question est de savoir alors à quel moment et suivant quel processus les qualités de cohérence et de systématicité, indispensables pour identifier la personnalité propre du discours et assurer sa relative persistance,se retournent contre lui pour créer les conditions de son enfermement et lui dessiner le visage de l'orthodoxie et du dogmatisme. Pour de nombreux observateurs la C.E.Q. n'a pas réussi à éviter cet écueil. Jacques Grand'Maison, par exemple nous dit à ce sujet que le discours de la C.E.Q. est catéchistique,

---

119. Ch. Perelman, Traité : op. cit., p. 562.

faisant de toute évidence allusion au "Petit catéchisme" si célèbre dans l'histoire religieuse du Québec. Evoquant l'équipe-école il nous dit :

> "Il sont marxistes comme nous étions thomistes. De bien piètres thomistes, plutôt des scolastiques avec tout ce que cela comporte : un système mental aussi fermé que total, une logique dite infaillible, une orthodoxie manichéenne, une pensée totalitaire, autocratique". (120)

Pour sa part, Lise Bissonnette n'est pas moins sévère :

> "La lecture des 22 postulats de cette proposition d'école, dans leur formulation actuelle, laisse un goût amer. Les analyses qui l'inspirent sont souvent justes et intéressantes. Mais la vision manichéenne du monde où on se dépêche de les enfouir débouche sur un projet d'école peut-être plus étriqué que l'ancien, malgré sa rhétorique "libératrice". Aux grands problèmes actuels de l'école occidentale, il oppose des solutions magiques et lointaines. (121)

---

120. Jacques Grand'Maison, Les nouvelles classes et l'avenir du pouvoir, p. 156.
121. Lise Bissonnette, "Une proposition d'école étriquée", Le Devoir, 26 juin 1978.

Enfin l'étude de C. Lessard et Al. que nous évoquions au seuil de notre conclusion nous autorise à croire que, même à l'interne (les membres enseignants de la C.E.Q.), l'unanimité est loin d'être acquise sur l'essentiel de l'orientation idéologique de la Centrale :

> "La dimension radicalisme a été nommée ainsi, parce qu'elle nous a semblé plus porteuse de ce diagnostic global, tributaire de la grille marxiste, et parce qu'elle invite à une action de transformation radicale du système économique et politique, afin de solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits défavorisés [...] Nous observons que 47 % des enseignants se montrent favorables au radicalisme, alors que 53 % ne le sont pas". (122)

Il nous semble que la démarche adoptée dans le cadre de notre recherche fournit une piste susceptible d'éclairer les réserves, les réticences(voire les critiques sans appel) adressées au discours de la C.E.Q. En effet, si toute pédagogie socialiste postule le caractère "indissociable" de l'action et de la réflexion, cela signifie que la réflexion contribue à critiquer et à orienter l'action, ce dont nos analyses conduites jusqu'ici peuvent amplement témoigner. Mais cela signifie aussi que l'action contribue, dans le même mouvement, à interroger et à remodeler l'armature réflexive qui articule la prise de position. Or c'est justement ce moment de fécondité en retour qui paraît compromis.

---

122. C. Lessard et Al., op. cit., p. 110.

Dans la mise au jour progressive des binômes constitutifs du discours de la C.E.Q., nous avons pu observer que le sens des couples dérivés était constamment tributaire du sens des couples "fondateurs" dont le statut de référence originaire (postulats) paraissait devoir leur assigner une hégémonie indiscutable. De ce sommet générateur, donc, devait provenir (découler), en toute exclusivité, l'interprétation des catégories conceptuelles intermédiaires qui, de proche en proche, ont pour fonction de structurer les énoncés qui déterminent la vision du réel, l'expression du crédo et les prescriptions de l'action.

Ces couples fondateurs, posés dans l'absolu, répercutent ainsi à tout moment, dans l'ensemble de l'architecture discursive, l'effet de leur invariance, commandant dans leur sillage un règne d'uniformité qui, à l'occasion de chaque dissociation nouvelle, fera discrètement obstruction aux puissances signifiantes et diversifiantes émanant de l'action. Le malaise du discours céquiste à l'égard des perspectives pluralistes pourrait s'éclaircir par cette absence de mobilité dialectique.

C'est sans doute aussi la raison pour laquelle la vision de l'école proposée par la C.E.Q. se retrouve prise au même piège que celle fortement centralisatrice, du M.E.Q. (Libre Vert et Livre Blanc). Comme le remarque Louise Marcil-Lacoste :

> "On critique vertement l'école "au service de la classe dominante", l'école bourgeoise, la promotion, par l'école, d'un ensemble de normes de comportement, de performance, d'attitudes appropriées pour une portion limitée de la population.

L'école, dit-on avec raison, doit répondre aux besoins de toute la population et notamment de la masse, des enfants des travailleurs".

"Cependant, on ne remarque pas assez que, si une école "bourgeoise" se doit d'être uniforme dans la mesure où elle vise la promotion et la perpétuation des intérêts d'une classe sociale relativement homogène, il n'en est pas ainsi pour une école de "masse". A moins de poser que la seule caractéristique de la majorité de la population réside dans son opposition aux intérêts de la classe bourgeoise - ce qui ne nous renseigne guère sur les travailleurs et leurs besoins -, il faut bien voir qu'une école au service des travailleurs est une école où la diversification des modèles, des méthodes, des critères est indispensable, comme tendent à l'établir les études récentes sur les milieux défavorisés. Sans doute, faut-il admettre que l'accès de tous à l'école publique dans une perspective de démocratisation a constitué un pas majeur dans la direction d'une égalisation des chances. Cependant, les conditions d'une égalisation qualitative des chances vont plus loin et elles supposent une rupture avec le modèle uniforme d'éducation. Ce que l'on néglige, c'est le fait qu'il est fatal de limiter les possibilités de réussite à un petit nombre d'élus, dès lors que l'on dispose uniquement d'un modèle, d'un étalon, d'un critère : seuls peuvent y réussir ceux qui ont déjà des affinités avec ce modèle. En somme, le problème social créé par l'uniformité du modèle scolaire est la contribution de l'école uniforme à la création d'inégalités, plutôt qu'à leur solution". (123)

---

123. Louise Marcil-Lacoste, "Uniformité et diversité des modèles scolaires", dans : L'enfant et son environnement" (actes du colloque), Université de Sherbrooke, 1979.

En définitive la question centrale qui oriente la poursuite de notre démarche de recherche pourrait se formuler ainsi : qu'adviendrait-il du discours de la C.E.Q. si ses couples fondateurs n'avaient plus qu'une valeur relative, s'ils se rendaient disponibles à des réinterprétations provoquées par une ouverture aux visions du réel, aux perspectives de fondement et aux normes d'action qui ne sont pas les siennes ? Et, plus techniquement encore, si le caractère fondateur d'un couple lui était reconnu à titre provisoire seulement ? Sur ce point Ch. Perelman fait une observation particulièrement éclairante :

> "En fait, à cause de la possibilité indéfinie de poursuivre les analyses, à la recherche des présupposés, le point d'arrêt ne s'impose pas par la nature même des choses, mais varie avec le contexte historique, les convictions du philosophe et celles de son milieu, les problèmes que cette philosophie se propose de résoudre et l'orientation donnée aux solutions apportées". (124)

L'analyse du discours argumentatif révèle ici encore la richesse de ses virtualités épistémologiques pour soutenir l'opportunité de notre questionnement.

*

124. Ch. Perelman, Le champ de l'argumentation, p. 21. Cité par Jean Ladrière : "in memoriam Chaim Perelman (1912-1984), logique et analyse, Bruxelles, 1984.

L'oeuvre magistrale de Chaim Perelman nous a fourni la possibilité d'appréhender un domaine d'analyse passionnant et essentiel. La souplesse, la profondeur et la finesse de sa théorie de l'argumentation nous permet d'analyser cet objet (le discours) qui est dynamique, mouvant, abstrait, complexe et toujours situé. Le retour à la rhétorique nous permet de recueillir les fruits d'un héritage ancestral et de composer un incomparable instrument d'analyse qualitative. Ch. Perelman a développé ses travaux dans le cadre de la confrontation des discours philosophiques et juridiques. Or le discours pédagogique, même s'il est régi par jeu des mêmes opérations structurales fondamentales, comporte néanmoins des particularités qui méritent d'être mises en évidence. Les recherches récentes de M. Olivier Reboul à Strasbourg sont, à cet égard, fort stimulantes et étroitement complémentaires.

Celles-ci attestent, s'il en est encore besoin, la fécondité sans précédent de la théorie de l'argumentation en pédagogie. Pour l'étudiant (futur intervenant), prendre conscience des enjeux discursifs dont tout courant pédagogique est porteur, et de leurs conséquences pour l'action, constitue à nos yeux la condition d'une formation pluraliste au libre-examen et au libre-choix. C'est là le premier pas vers l'autonomie de l'enseignant.

La théorie de l'argumentation, dans ses applications concrètes, rend possible l'analyse approfondie des discours pédagogiques. La puissance de l'arsenal méthodologique et critique produit ses effets sur deux plans : le discours proprement dit, au niveau des principes

constitutifs de son architecture, et son rapport à l'action qui s'y trouve inscrit comme en filigrane. N'y a-t-il pas là une source primordiale de questionnements nourriciers à l'heure où nombre de penseurs ne cessent de nous alerter sur les conséquences de la crise des valeurs ?

* * *

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ANGENOT, P.

1980 Le champ de l'activité éducative organique, publication EDIPEQ, U.Q.T.R.

ANGENOT, P.

1983 "Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation; positions préliminaires pour une analyse discursive", Monographie des sciences de l'éducation, vol. 2, no 2.

ANGENOT, P.

1984 La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours", Monographies des sciences de l'éducation, vol. III, no 4.

AUDET, L.P.

1971 Histoire de l'enseignement au Québec, Tomes 1-2, Montréal : Holt, Rinehart et Winston Limitée.

BELANGER, D.

1977 Les méthodes de recherche en sciences sociales, Anjou : Les Editions HRW Ltée.

BELLENGER, L.

1980 L'argumentation, connaissance du problème, Paris, E.S.F.

BERTRAND, Y.

1979 Les modèles éducationnels, Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal.

BERTRAND, Y., P. VALOIS
1982 Les options en éducations (2e éd. rev.), Gouvernement du Québec.

BISSONNETTE, L.
1978 "Une proposition d'école étriquée", Le Devoir, 26 juin 1978.

C.E.Q.
1969 "Le Livre Vert sur la participation à la planification et aux prises de décisions par l'animation sociale", Rapport du Comité du Livre Vert présenté au 19e Congrès de la C.E.Q.

C.E.Q.
1972 "L'école au service de la classe dominante", Manifeste présenté au XXIIe Congrès de la C.E.Q.

C.E.Q.
1975 Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière, Manuel de 1er mai, S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1976 Ecole et lutte des classes au Québec, S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1976 Les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires, S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1976 Origine et développement de la C.E.Q.,

C.E.Q.
1977 "Le développement économique au service du peuple québécois", Document présenté au sommet économique québécois de mai 1977.

C.E.Q.
1977 Le Livre Vert, vers quoi au juste ?, S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1977 Structure de la C.E.Q., S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1978 Pour une école de masse à bâtir maintenant : proposition d'école, S.L. : C.E.Q.

C.E.Q.
1981 Les enjeux du projet éducatif, S.L. : C.E.Q.

CHANEL, E.
1975 Pédagogie et éducateurs socialistes, Paris, Le Centurion.

CLERMONT-LALIBERTE, L.
1981 Dix ans de pratiques syndicales; C.E.Q. 1970-1980, S.L. : C.E.Q.

DUBUC, J.G.
1982 "L'idéologie de la C.E.Q.", La Presse, 1er mai 1982.

DUBUC, J.G.
1982 "L'image d'unité de la C.E.Q.", La Presse, 3 juillet 1982.

DUMONT, F.
1978 Les idéologies, Paris, Presses Universitaires de France.

DUNNIGAN, L.

1976 Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires québécois (2e éd. rev.), Editeur officiel du Québec.

GENDREAU, B., A. LEMIEUX

1977 Milieu scolaire québécois, Montréal: Les Editions Frances-Québec inc.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

1978 La politique québécoise du développement culturel, vol. 1-2, Québec, Editeur officiel.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

1980 Education Québec, "Une histoire de l'éducation au Québec", vol. 11, no 1.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

1981 Education Québec, "Aux sources de la pédagogie", vol. 12, no 1.

GRAND'MAISON, J.

1979 Les nouvelles classes et l'avenir du Québec, Montréal: Stanké.

KOURGANOFF, V., J.C. KOURGANOFF

1965 La recherche scientifique (3e éd. rev.), Paris : Presses Universitaires de France.

LADOUCEUR, R., G. BEGIN

1980 Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales, St-Hyacinthe: Edisem.

LAGUEUX, M.

1981 Le marxisme des années 60, une saison dans l'histoire de la pensée critique, Montréal, Hurtubise.

LALIBERTE, R.

1983 "L'éducation et le système politique" dans R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (eds.), L'analyse sociale de l'éducation, (p. 252-275), Montréal: Boréal express.

LAZURE, J.

1971 La Jeunesse du Québec en révolution, essai d'interprétation, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.

LAZURE, J.

1972 L'Asociété des jeunes Québécois, Montréal: Les Presse de l'Université du Québec.

LEMIEUX, A., R. PIQUETTE

1983 Courants éducatifs contemporains, Ottawa: Nathan/Ville-Marie.

LEON, A. et al.

1977 Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris: Presses Universitaires de France.

LESSARD, C, R.A. CORMIER, L., TOUPIN., P., VALOIS,

1983 "Les enseignants du Québec et la pédagogie de conscientisation", Apprentissage et socialisation, vol. 6, no 2, juin 1983.

MINISTERE DE L'EDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUEBEC

1963 Rapport Parent, (1965), Tomes 1-2-3-4-5

MONIERE, D.
1977 Le développement des idéologies au Québec des origines à nos jours, Montréal: Editions Québec/Amérique.

MATTE, V.
1981 "Dossier, Les options en éducation", Vie pédagogique, no 12, p. 17-32.

OLERON, P.
1983 L'argumentation, Paris: Presses Universitaires de France.

OUELLET, A.
1981 Processus de recherche, une approche systémique, Montréal: Presses de l'Université du Québec.

PERELMAN, Ch., L. OLBRECHTS-TYTECA
1958 Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique, Paris, P.U.F.

PERELMAN, Ch.
1972 Le champ de l'argumentation, Bruxelles: Louvain. Nauwelaerts.

PERELMAN, Ch.
1977 La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique, Texte original d'une leçon faite le 1er novembre 1977 à l'Université McGill de Montréal.

PERELMAN, Ch.
1980 Introduction historique à la philosophie morale, Bruxelles: ULB.

PROULX, J.P.
1984 "La C.E.Q. s'inquiète vivement: le fossé s'élargit entre la base et les dirigeants", Le Devoir, 27 juin 1984.

RADIO-QUEBEC

1982 Le 60-80, Texte et recherche de François Ricard, Radio-Québec, émissions 1-2-3-4-5, 30 min, son, couleur.

RADIO-QUEBEC

1983 Les travaillants, documentaire réalisé par Jean-Pierre Morin, Radio-Québec, 13 X 30mn, son, couleur.

REBOUL, O.

1975 Le slogan, Bruxelles; Editions Complexe.

REBOUL, O.

1976 La philosophie de l'éducation (2e éd. rev.), Paris; Presses Universitaires de France.

REBOUL, O.

1977 L'endoctrinement, Paris; Presses Universitaires de France.

REBOUL, O.

1980 Langage et idéologie, Paris; Presses Universitaires de France.

REBOUL, O.

1980 Qu'est-ce qu'apprendre ? , Paris; Presses Universitaires de France.

REBOUL, O.

1984 Le langage de l'éducation, Paris, P.U.F.

ROCHER, G.

1969 Introduction à la sociologie générale, Tomes 1-2-3, Montréal; Hurtubise HMH

ROCHER, G.

1973 Le Québec en mutation, Montréal; Hurtubise, HMH

ROCHER, G., P.W. BELANGER

1975 Ecole et Société au Québec, Eléments d'une sociologie de l'éducation (2e éd. rev.), Montréal; Hurtubise, HMH

SNYDERS, G.

1975 Où vont les pédagogies non-directives ? Autorité du maître et liberté des élèves (3e éd. rev.), Paris; Presses Universitaires de France.

TREMBLAY, L.M.

1971 Le syndicalisme québécois, Idéologies de la C.S.N. et de la F.T.Q. 1940-1970, Montréal; Les Presses de l'Université de Montréal.

—